

VOLUME 2 ISSUE 2



**SCIENTIFIC
EDUCATIONAL
STUDIES**

e-ISSN 2602-4527
December 2018

Volume 2

Issue 2

December 2018

e-ISSN: 2602-4527

Journal of Scientific Educational Studies (SES) is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in Scientific Educational Studies belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Scientific Educational Studies is included in the following abstracting, citation and information retrieval systems: Google Scholar, Index Copernicus, International Citation Index, Scientific World Index, Rootindexing, ResearchBib, ASOS index, World Catalogue of Scientific Journal, Science Library Index, ROAD, Directory of Indexing and Impac Factor, Eurasian Scientific Journal Index, Journal Factor, Sindex, DRJI, General Impact Factor, Infobase Index, Cosmos If, Kaynakça.info

Contact

<http://dergipark.gov.tr/ses>
<http://scientificeducationalstudies.com>
scientificeducatinalstudies@gmail.com

Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Department of Educational Sciences
Kahramanmaraş / Turkey

2018

Owner

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır

Editors

*Prof. Dr. Bayram oştu
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır
Assoc. Prof. Dr. Orhan Ercan*

Executive Editors

*Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural
Lecturer Sıddık Doğruluk*

Language Editors

*Research Assistant Seda Baysal
Research Assistant. Dildar zaslan
Lecturer Meriç Bulca
Remzi Burçin etin*

Technical Editors

*Research Assistant Yalçın Mutluay
Hasan Emlik
Berkehan Kkdevlet
Mehmet Bilgin*

Field Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Yusuf Cerit (Abant İzzet Baysal University)
Assoc. Prof. Dr. Süleyman Göksoy (Düzce University)

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hansel Burley (Texas Tech University)
Assist. Prof. Dr. Birsal AYBEK (Çukurova University)
Assist. Prof. Dr. Mükerrerem Akbulut Taş (Çukurova University)
Assist. Prof. Dr. Serkan Aslan (Süleyman Demirel University)

Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Tekbıyık (Recep Tayyip Erdoğan University)

Psychological Counseling and Guidance

Assist. Prof. Dr. İsmail Yelpaze (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assist. Prof. Dr. Hasan Eşici (Hasan Kalyoncu University)

Mathematics Education

Prof. Dr. Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Assist. Prof. Dr. Mehmet Çitil (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assist. Prof. Dr. Gökhan Çuvalcıoğlu (Mersin University)

Science Education

Prof. Dr. Mansoor Niaz (Universidad de Oriente)
Prof. Dr. Nilgün Seçken (Hacettepe University)
Assoc. Prof. Dr. Evrim Üral (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Social Studies Education

Assoc. Prof. Dr. Hakan Koç (Cumhuriyet University)
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Nalçacı (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Physical Education

Assoc. Prof. Dr. Özer Yıldız (Necmettin Erbakan University)
Assoc. Prof. Dr. Ünal Türkçapar (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Teacher Training

Assoc. Prof. Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)

Philosophy Education

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)

Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Foreign Language Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Necmettin Erbakan University)

Assoc. Prof. Dr. Armando Trujillo (University of Texas at San Antonio)

Assist. Prof. Dr. Nudžejma Obralić (International University of Sarajevo)

Assist. Prof. Dr. Almasa Mulalic (International University of Sarajevo)

Assist. Prof. Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Seyit Ateş (Gazi University)

Assist. Prof. Dr. Oğuzhan Kuru (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Special Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Çitil (Gazi University)

Early Childhood Education

Assist. Prof. Dr. Özgün Uyanık (Afyon Kocatepe University)

Sociology Education

Assoc. Prof. Dr. Beyhan Zabun (Gazi University)

Technology Education

Assist. Prof. Dr. Khaldoun Al-Zoubi (Jordan University of Science and Technology)

Engineering Education

Assist. Prof. Dr. Arindam Garai (Bengal Engineering and Science University)

STEM Education

Assoc. Prof. Dr. Oktay Bektaş (Erciyes University)

Dear researchers,

We are pleased to present the third issue of Scientific Educational Studies for your kind attention. Our journal raises its rating day by day thanks to the authors, referees and readers. We would like to mention our appreciation and gratitude towards your precious interest and contributions. This issue holds 5 research articles that will attract your attention. We would like to thank all the authors and referees who have contributed to the publication of the articles in this issue. We expect your support to SES and hope to meet you in the next issue.

Assoc. Prof. Dr. Mahmut SAĞIR

Editor

Contents

-
- 1) *Sait AKBAŞLI - Pelin KÖSECE - Meral BALTA UÇAN* 93-110
Okul Değişkenlerinin Akademik Başarıya Olan Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigating the Views of Students Related to the Effect of School Variables upon Academic Success in terms of Various Variables
-
- 2) *Nilgün SAKAR - Birsal AYBEK* 111-128
Lise Öğrencilerinin Etik Hak ve Sorumluluklarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
An Analysis of the Perception about the Ethical Rights and Responsibilities of High School Students in terms of Certain Variables
-
- 3) *Nihan ARSLAN NAMLI* 129-152
Veritabanı Dersinde Örtük Program Etkisi: Bir Durum Çalışması
Hidden Programs' Effect on Database Course: A Case Study
-
- 4) *Mahmut SAĞIR - Hatice ÖNCÜ* 153-173
Öğrencilerin Dünya Vatandaşı Özelliklerini Taşımalarına İlişkin Meslek Lisesi Yöneticilerinin Görüşleri
Assessments of Vocational High-School Managers Relating to Students' Possession of Global Citizenship Attributes
-
- 5) *Seray DOĞRU ORAL* 174-189
Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Evaluation on Critical Thinking Levels of High School Students
-

OKUL DEĞİŞKENLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA OLAN ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sait AKBAŞLI *, Pelin KÖSECE **, Meral BALTA UÇAN ***

Özet

Bu çalışmada, öğrencilerin başarı veya başarısızlıkları üzerinde etkili olduğu düşünülen çeşitli okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin öğrenci tarafından nasıl algılandığı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin başarısını etkileyen temel okul değişkenleri “okulun ortamı/iiklimi”, “Öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları”, “Öğrencinin sosyal potansiyeli” ve “okulun fiziki yapısı ve okul yönetiminin tutumu” olmak üzere 4 alt boyutta toplanmıştır. Durumlar arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini açıklamayı hedef aldığından bu çalışma, betimsel nitelikli, tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 öğretim yılında İİksan Anadolu Lisesinde öğrenim gören 420 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü ANOVA, frekans, yüzde ve standart sapma gibi istatistikî işlemler yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın, her bir boyutuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde en yüksek ortalamanın öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin sınıf düzeyine ve kız öğrenciler lehine olacak şekilde cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Fiziki koşul, öğretmen yaklaşımı, sosyal potansiyel, okul şartları, liderlik

INVESTIGATING THE VIEWS OF STUDENTS RELATED TO THE EFFECT OF SCHOOL VARIABLES UPON ACADEMIC SUCCESS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

In this study, how students perceived the effect of various school variables considered as efficient on their success and/or failure upon student success was emphasized. In this sense, basic school variables that affected the success of students were grouped under 4 sub-dimensions as “environment/climate of the school,” “manner of students towards the students,” social potential of the students,” and “physical structure of the school and attitude of school managers.” The research was descriptive and screening model based because of aiming to

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, sakbasli@gmail.com, Orcid id: 0000-0001-9406-8011

** Dr. Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, pelinksc91@gmail.com, Orcid id: 0000-0003-1795-1323

*** Öğrt, İİksan Anadolu Lisesi, Ankara, Türkiye, meralbaltaucan@hotmail.com, Orcid id: 0000-0003-3459-4372

explain the relationships between the cases and whether the relationships changed according to some variables. The study group of the research included 420 high school students studying at İlkın Anatolian High School in 2016-2017 academic year. The data were analyzed performing statistical processes such as arithmetic average, t-test, one-way ANOVA, frequency, percentage and standard deviation. As result of the analyses, it was determined that the highest average was on manner of teachers towards the students when the answers of the students for each dimension were analyzed. Furthermore, it was concluded that the views of the high school students related to the effect of school variables upon student success differed significantly in terms of gender in favor of female students and level of grade. Offers were suggested in accordance with obtained results.

Key words: Physical condition, manner of teacher, social potential, school conditions, leadership

GİRİŞ

Bireyin donanımını ön plana çıkaran çağımız bilgi toplumlarında, farklı beceri ve düşünme şekillerine sahip bireyler yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin temel hedefi haline gelmiştir. Bu çerçevede, belirlenen hedeflere uygun içerik seçimi, etkili yöntem ve teknik kullanımı ve hedeflere ulaşılma düzeylerini yeniden yapılandırma yoluyla öğrenci başarısı ve donanımı artırılmaya çalışılmaktadır. Tüm bu çalışmaların yanında yazılı olmayan ancak örtük olarak öğrenci başarısını doğrudan etkileyebileceği düşünülen bir diğer öge ise okul değişkenleridir.

Okulların, öğrenci üzerindeki etkisini belirlerken kullanılan sosyolojik öğeleri, yani okullar arasındaki farklılıkların kaynağını tespit etmeye yarayan boyutları, okul değişkenleri olarak kabul etmek mümkündür. Kurul Tural (2002)'a göre, bir üretim süreci olan eğitimin temel ilgi odağı insandır. Dolayısıyla, eğitim sürecinde üretilmeye çalışılan ürünü, (istendik davranışlar) etkileyen çok sayıda etken bulunur. Bu etkenlerden biri olan okul şartları, içerisinde okulun iklimini, öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımlarını, okulun öğrencinin sosyal potansiyelini geliştirmeye olan katkısını, okulun fiziki yapısını, okul yönetiminin tutumunu ve daha pek çok değişkeni çatısı altında toplayan şemsiye bir kavramdır. Klop ve diğerleri' ne göre (1982, Akt: Balcı, 1988) etkili okul, tanımlanması güç bir kavram olmakla birlikte "öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul" dur. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrencinin bütünsel başarısında okul etkililiğinin rolü oldukça önemlidir.

Okulların etkililiği konusu öğrenci başarısını ve dolayısıyla toplumsal değişme ve gelişmede en önemli ögenin birey olduğunu savunan pek çok ülkenin ilgilendiği bir konudur. Bu konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar mevcuttur, ancak geçmişten günümüze bu çalışmalar incelendiğinde okulların varlığını sorgulayacak derecede etkisizliğine vurgu yapan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bunlardan biri ABD'de James Coleman ve arkadaşları (1966)

tarafından yapılan Coleman Raporu olarak ta bilinen çalışmadır. “Eğitimde Fırsat Eşitliği” konusunun ele alındığı Coleman Raporu’nda öğrencinin arka plandaki özelliklerinin, öğrencinin başarısını belirlemede okul tabanlı değişkenlere göre daha etkili olduğu (Coleman Raporu, 1966, Akt: Jansen, 1995; Dodson, 2005:7; Harbaugh, 2005: 25) ve öğrencilerin başarı oranlarının hangi okula gittiklerinden çok ailelerinin durumları hakkındaki bilgiyle daha iyi tahmin edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Stefano, 2003: 25). Benzer şekilde Plowden Raporu’nda da (1967) çocuklardaki değişimde, okullar arasındaki farklılıklardan çok aileler arasındaki farklılıkların daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Plowden Raporu, 1967, Akt: Doran, 2004: 26). Yapılan bu çalışmalara karşılık okulların öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu savunan, oldukça zor şartlar altında eğitim-öğretim yapan düşük sosyo ekonomik düzeydeki okulların yüksek düzeyde başarı sağlayabildiklerini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan biri, Weber’in (1971), başarılı öğrencilere sahip düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada, gecekondü bölgesindeki çocukların okuma yazma becerilerinin nasıl kazanılacağı üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bu okullardaki öğrencileri başarılı yapan sekiz özellik belirlenmiştir: güçlü yönetsel liderlik, öğrenci başarısına yönelik olumlu beklentiler, olumlu okul atmosferi, okuma becerisi üzerinde ısrarla durma, okuma becerisini kazandırmaya yönelik ek personel kullanımı, öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesidir (Akt: Şişman, 1996: 8; Harbough, 2005: 26-27). Benzer şekilde Brookover ve Lezotte (1978), başarı testlerinde sürekli ilerleme gösteren altı okul ve sürekli düşüş gösteren iki okulda yaptıkları çalışmada bu farklılıkların nedenini belirlemeyi amaçlamış ve öğrenci başarısına katkıda bulunan faktörlerin personel arasındaki misyon ve vizyon algısı; güvenli ve düzenli bir çevre; güçlü bir öğretimsel liderlik; öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler ve öğretim programının yakından izlenmesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır (1978, Akt: Landis, 1998: 25; Harbaugh, 2005: 28). Okul değişkenlerinin öğrenci başarısında belirleyici olduğunu gösteren bu çalışmalara her geçen gün yenisi eklenerek bu konu üzerine olan ilgi artmaktadır.

Ülkemizde okulların etkililiği konusunda yapılan çalışmalarda da elde edilen etkili okul değişkenlerinin benzer olduğu görülmektedir (Şişman, 1996; Baştepe 2002; Helvacı ve Aydoğan, 2011). Örneğin Şişman (1996) hazırladığı araştırma raporunda etkili okul değişkenleri olarak; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler alt boyutlarını belirlemiştir. Helvacı ve Aydoğan (2011) ise bir okulun etkili olabilmesini, yine benzer olan bu etkililik boyutlarının etkili, verimli ve eğitime dönük olmasına bağlamıştır.

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre etkili okulları daha az etkili olan okullardan ayıran özelliklerin isimleri farklı olsa da içeriklerinin benzer olduğu görülmektedir. Edmonds (1979), etkili okulların beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır:

- Etkili okullar, eğitim öğretimle ilgili hedeflerini açık bir şekilde ortaya koymalıdır.
- Etkili okullar, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır.
- Etkili okullarda tüm öğrencilerin etkili öğrenebileceği beklentisi vardır.
- Etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir,
- Etkili okullarda eğitimcilerin ilkeleri vardır.

Bu çerçevede yapılan literatür taraması neticesinde etkili okulun temel özellikleri aşağıda sunulan boyutlar altında incelenebilir.

Okulun ortamı/iklimi: Okul iklimi, bir okulda bulunan tüm paydaşların tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili olay ve konulardan oluşmaktadır. Her bir okulu diğerinden ayıran ve tüm üyelerinin davranışlarının şekillenmesinde rolü olan öge okul iklimidir. Hoy, Tarter ve Kottamp (1991) yaptıkları araştırmalar neticesinde okul iklimini altı alt boyutta ele almışlardır. Bunlar; destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları ve serbest öğretmen davranışlarıdır. Tüm bu davranışların sonucunda kurumdaki her bireyi etkileyen bir davranış örüntüsünün meydana gelerek okul iklimini oluşturduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları: Öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışları, öğrenme iklimi ve öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olmasının yanı sıra akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkilidir (Sezer, 2018). Öğrenci kendisini yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve samimi davranan bir öğretmenin sınıfında; kendisine saygı duymayan, özveri ile yaklaşmayan bir öğretmenin sınıfından daha güvende hisseder ve daha mutlu olur. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı sevgi ve saygının olduğu bir sınıf ortamı hem öğrencinin duygusal gelişimini destekler hem de ders başarısını artırır.

Öğrencinin sosyal potansiyeli: Arkadaş ortamı, öğrencilerin katıldığı sosyal aktiviteler, yapılan grup çalışmaları, sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışları, ders başarısına yönelik yüksek ve düşük beklentisi olan arkadaş çevresi öğrencilerin sosyal potansiyelini oluşturur. Karşılıklı etkileşim halinde olan öğrencilerin birbirleri üzerindeki etkisi onları olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir.

Okulun fiziki yapısı ve okul yönetiminin tutumu: Okulun fiziksel yapısı, görünümü, kullanılışı, sağlık koşullarına uygunluğu uygun ve çekici olmalıdır. Fiziksel yapı ve düzenlenişin çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yöneltmeli, öğrenci sokağa yönelme gereksinimi duymamalıdır

(Başar, 1994). Bu nedenle okulun fiziki yapısının eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici biçimde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin akademik başarısını ve bütünsel gelişimini hedefleyen okul yönetimleri, bu hedeflerin gerçekleşmesine yönelik olarak öğretmen ve öğrencilere yardım etmeli, onları başarıya teşvik etmeli ve bu doğrultuda her türlü imkanı sağlamaya gayret etmelidir.

Türkiye’de eğitim ve öğretimin etkinliği ile ilgili tespitlerde, okulların gittikçe etkisizleştiği, amaç ve işlevlerini yerine getiremediği, öğrencilerin ulusal ve uluslararası geniş ölçekli sınavlarda başarısızlığının arttığı, Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin öğrencilere temel beceriler dahil yeterli yetkinlikleri kazandıramadığı görülmektedir. Öğrenci başarısına, okulların yapı ve şartlarının etkisi ve bu etkinin öğrenci boyutunda nasıl algılandığı konusunda alanyazında eksiklik olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin hem yüksek hem de eşit şekilde yapılan bir öğretime ihtiyaçları vardır. Bir okulun öğrenci üzerindeki etkisinin diğer bir okuldan farklı olması, öğrencilerin hem mevcut hem de gelecekteki başarı durumlarını da farklılaştıracaktır. Okullara ait değişkenlerin öğrenci üzerindeki etkisinin belirlenmesi, bu değişkenlerin istedik hedefler doğrultusunda yönetilmesini sağlayacağı için önemlidir. Bu çalışmada da, öğrencilerin başarı veya başarısızlıkları üzerinde etkili olduğu düşünülen çeşitli okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin öğrenci tarafından nasıl algılandığı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin başarısını etkileyen temel okul değişkenleri “okulun ortamı/iklimi”, “Öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları”, “Öğrencinin sosyal potansiyeli” ve “okulun fiziki yapısı ve okul yönetiminin tutumu” olmak üzere 4 alt boyutta toplanmıştır. Belirlenen araştırma problemine yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüş düzeyleri nedir?
2. Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma; çeşitli okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci algısını belirlemek amacıyla yapılan nicel bir çalışmadır. Durumlar arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini açıklamayı hedef aldığından betimsel nitelikli, tarama modeline dayalı bir çalışmadır. Kaptan’a (1995) göre, betimsel araştırmalar olanı olduğu gibi ortaya koymaya yönelik araştırmalardır. Araştırmaya konu olan

olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Buna dayalı olarak bu çalışmada, lise öğrencilerinin algılarına göre, akademik başarıya etki ettiği düşünülen okul şartları değerlendirilmeye çalışılarak çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın evreni lise öğrencileridir. Araştırmanın çalışma evrenini belirlerken, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden, seçişiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 öğretim yılında İlksan Anadolu Lisesinde öğrenim gören 420 lise öğrencisi oluşturmaktadır. 13 şubeden tesadüfi olarak seçilen 420 öğrenci içerisinde 9'uncu, 10'uncu, 11'inci ve 12'nci sınıflar olmak üzere her sınıf düzeyinden öğrenci yer aldığından, seçilen örneklem grubunun evreni temsil yeterliliğinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan 420 öğrencinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı tablo 1 ve tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kız	240	57.1
Erkek	180	42.9
Toplam	420	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 240'ı (%57.1) kız ve 180'i (%42.9) erkektir. Kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olması araştırmanın cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan analizlerinin güvenilirliğini artırması açısından önemlidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf	Frekans (N)	Yüzde (%)
9.Sınıf	92	21.9
10.Sınıf	78	18.6
11. Sınıf	130	31.0
12.Sınıf	120	28.6
Toplam	420	100.0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan lise öğrencilerin 92'si (%21.9) 9.sınıf düzeyinde, 78'i (%18.6) 10.sınıf düzeyinde, 130'u (%31.0) 11.sınıf düzeyinde ve 120'si (%28.6) 12.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Okulların fiziki ve sosyal yapılarının öğrenci üzerindeki etkilerinin farklı boyutlarda ele alındığı çalışmalara yönelik alanyazın taraması yapılarak sürece başlanmıştır. Yapılan alanyazın taramasının ardından örneklem grubuna dahil olmayan 10 lise öğrencisinden, akademik başarıları üzerinde okulun ne gibi etkilerinin olabileceğine dair görüşlerini yazmaları istenmiştir. Oluşturulması planlanan maddeler için ayrıca, Hacettepe Üniversitesi'nde görev yapan alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan bu çalışmaların ardından taslak olarak 30 madde hazırlanmıştır. Hazırlanan bu maddeler farklı iki üniversiteden alan uzmanlarına gönderilerek kapsam geçerliği açısından görüşleri alınmıştır.

Örnekleme dahil olmayan farklı bir lisede öğrenimlerine devam eden 150 lise öğrencisine hazırlanan form uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği, açıklığı ve yeterliği ile ilgili pilot çalışma yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılmış ve hazırlanan veri toplama aracının Cronbach Alpha değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. 150 lise öğrencisiyle yürütülen pilot çalışma sonunda yapılan faktör analizi sonuçlarına göre 4 faktörlü 20 madde içeren bir yapı elde edilmiştir. Alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda bu faktörler; "okulun ortamı/iklimi", "öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları", "öğrencinin sosyal potansiyeli" ve "okulun fiziki yapısı ve okul yönetiminin tutumu" şeklinde isimlendirilmiştir.

Ölçme aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılanlara ait kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise dört alt boyutlu ve 20 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Her bir maddeyle ilgili olarak yapılan öğrenci tercihleri için beş seçenek verilmiş olup bu seçenekler "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum". "Kararsızım" "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Geliştirilen veri toplama aracı, 420 lise öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere, bilgilerin gizli tutularak sadece araştırma verisi olarak kullanılacağına dair bilgi verilmiş olup maddeleri dikkatli okuyarak kendi düşünceleri doğrultusunda doldurmaları gerektiği söylenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılarak betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü ANOVA, frekans, yüzde ve standart sapma gibi istatistiki işlemler yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemede "anlamlılık düzeyi" .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın, “Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nasıldır?” şeklindeki birinci alt problemine yönelik yapılan analizlere ait istatistiksel bilgiler tablo 3, tablo 4, tablo 5 ve tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Okul Değişkenlerinden Okulun Ortam/İklimi Boyutunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Maddeler	X	ss
Okulumun sosyal statüsü bana çalışma şevki verir.	2.65	1.18
Okulumun sınav başarıları beni çalışmaya sevk etmektedir.	3.10	1.25
Okul başarımda, okulumun sosyal faaliyetleri etkilidir.	3.0	1.34
Sınıflar arasındaki bilgi yarışmaları, bilgi seviyemizi arttırmaktadır.	2.93	1.37
Okulumun sosyal çevrede olumlu anılması çalışma performansımın ve ders başarımlarımın artmasında etkilidir.	3.51	1.24

Tablo 3 incelendiğinde okulun ortamı/iklimi boyutunun akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerde en yüksek ortalamanın “okulumun sosyal çevrede olumlu anılması çalışma performansımın ve ders başarımlarımın artmasında etkilidir” (3.51) maddesi olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, okulun olumlu anlamda tanınmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Okul Değişkenlerinden Öğretmenlerin Yaklaşımı Boyutunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	ss
Öğretmenlerimin davranışları bana rol-model olmaktadır.	4.04	1.06
Öğretmenlerimin bireysel yaklaşımları beni daha fazla çalışmaya yöneltmektedir.	4.06	1.07
Öğretmenlerin etkileyici ders anlatımları ders başarımlarımı etkilemektedir.	4.29	1.01
Okul rehberlik faaliyetleri ders çalışma ve başarımlarımı etkilemektedir.	3.40	1.22
Çalışmalarımın öğretmenler tarafından desteklenmesi beni daha fazla çalışmaya motive etmektedir.	4.12	1.01

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları boyutunun akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerde en yüksek ortalamanın “Öğretmenlerin etkileyici ders anlatımları ders başarımlarımı etkilemektedir” (4.29) maddesi olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin gözünde, etkili ve verimli bir sınıf içi öğretim sürecinin ders başarısını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Okul Değişkenlerinden Öğrencilerin Sosyal Potansiyeli Boyutunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	ss
Arkadaş ortamım beni daha çok çalışmaya yöneltmektedir.	3.14	1.3
Arkadaşlarımın katıldığı sosyal aktiviteler beni olumlu yönde etkilemektedir.	3.01	1.26
Arkadaşlarımla yaptığım grup çalışmaları ders başarılarımı arttırmaktadır.	3.21	1.27
Sınıftaki uygunsuz öğrenci davranışları derslerimi olumsuz yönde etkilemektedir.	4.01	1.21
Geleceklerine yönelik yüksek hedefler belirleyen arkadaşlarım beni olumlu yönde etkilemektedir.	3.85	1.21

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sosyal potansiyeli boyutunun akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerde en yüksek ortalamanın “Sınıftaki uygunsuz öğrenci davranışları derslerimi olumsuz yönde etkilemektedir” (4.01) maddesi olduğu görülmektedir. Bu durum sınıftaki diğer öğrencilerin davranışlarının ders başarıları üzerinde etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Okul Değişkenlerinden Okulun Fiziki Yapısı ve Okul Yönetiminin Tutumu Boyutunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Maddeler	\bar{X}	ss
Sınıfın fiziki şartları derse katılma motivasyonumu ve başarıyı arttırmaktadır.	3.65	1.2
Ders başarımda, okul kütüphanesindeki kaynakların etkisi vardır.	2.5	1.27
Fen laboratuvarları dersleri daha iyi anlamamızda etkilidir.	2.9	1.55
Okulda spor salonu olması sportif faaliyetlerdeki başarıyı arttırmaktadır.	3.16	1.57
Okul yönetiminin tutumu ders başarımda etkilemektedir.	3.6	1.34

Tablo 6 incelendiğinde okulun fiziki yapısı ve okul yönetiminin tutumu boyutunun akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerde en yüksek ortalamanın “Sınıfın fiziki şartları derse katılma motivasyonumu ve başarıyı arttırmaktadır” (3.65) maddesi olduğu görülmektedir. Bu durum sınıfta eğitim-öğretim sürecini etkileyebilecek her türlü donanımı kapsayan fiziki şartların öğrencilerin ders başarıları üzerinde etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçme aracının her bir boyutuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde en yüksek ortalamanın öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı (3.98) boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenciler, kendilerine rol model olabilecek davranışlarından, bireysel yaklaşımlarından, ders anlatımlarından, okul

rehberlik faaliyetlerinden ve öğretmenlerinin onları desteklemesinden etkilenmekte ve bunu ders başarılarına yansıtılmaktadırlar.

Araştırmanın, “Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemine yönelik yapılan analizlere ait istatistikî bilgiler tablo 7 ve tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleriyle Okul Değişkenlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	KT	df	KO	F	Sig.
Gruplar arası	4.49	3	1.49	3.35	.01
Gruplar içi	186.02	416	.44		
Toplam	190.51	419			

Yapılan analizler neticesinde 9.sınıf öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları $x=3.4$, 10.sınıf öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları $x=3.6$, 11.sınıf öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları $x=3.3$ ve 12.sınıf öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları $x=3.37$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin, okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Okul Değişkenlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Tukey Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

	Sınıf değişkenleri	Ortalamalar farkı	p
9.sınıf	10.sınıf	-.19	.22
	11.sınıf	.10	.67
	12.sınıf	.03	.98
10.sınıf	9.sınıf	.19	.22
	11.sınıf	.29*	.01
	12.sınıf	.22	.08
11.sınıf	9.sınıf	-.1	.67
	10.sınıf	-.29*	.01
	12.sınıf	-.06	.84
12.sınıf	9.sınıf	-.03	.98
	10.sınıf	-.22	.08

Sınıf düzeyleri arasındaki okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerin puan ortalamaları farklarının hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 10.sınıf öğrencileri ($x=3.6$) okul değişkenlerinin akademik başarıyı etkilediğine yönelik 11.sınıf öğrencilerinden ($x=3.3$) daha çok olumlu görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın, “Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki üçüncü alt problemine yönelik yapılan analizlere ait istatistiki bilgiler tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Değişkenlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kız	240	3.53	.6	4.66	345.99	.0
Erkek	180	3.22	.72			

Tablo 9’da yer alan istatistiki bilgilerde de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri ($t_{(345)}=4.66$ $p<.05$), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri üzerinde cinsiyetlerinin belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada, öğrencilerin başarı ve/veya başarısızlıkları üzerinde etkili olduğu düşünülen çeşitli okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 240’ı (%57.1) kız ve 180’i (%42.9) erkektir. Bu öğrencilerin 92’si (%21.9) 9.sınıf düzeyinde, 78’i (%18.6) 10.sınıf düzeyinde, 130’u (%31.0) 11.sınıf düzeyinde ve 120’si (%28.6) 12.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Araştırmanın, “Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nasıldır?” şeklindeki birinci alt problemine yönelik yapılan analizler neticesinde, ölçme aracının her bir boyutuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde en yüksek ortalamanın

öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenciler, kendilerine rol model olabilecek davranışlarından, bireysel yaklaşımlarından, ders anlatımlarından, okul rehberlik faaliyetlerinden ve öğretmenlerinin onları desteklemesinden etkilenmekte ve bunu ders başarılarına yansıtmaktadırlar. Elde edilen bu bulgunun, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımlarının daha yapıcı ve hoşgörülü olduğunda, öğrenci başarısını artıracığı sonucunu doğuracağı söylenebilir. Maddelerin her birine verilen cevaplar bütün olarak incelendiğinde, lise öğrencileri çeşitli okul değişkenlerinin akademik başarı üzerinde belirleyici etkisi olduğunu düşünmektedirler. Yani okul değişkenlerinin belirlenen hedeflere ulaşma noktasında bir araç olduğunu ve bu değişkenlerin doğru yönetildiğinde öğrenci başarısını artıracığını söylemek mümkündür. Turan (1998) ve Özdemir ve ark. (2010) araştırmasında okul iklimin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonuna ulaşılmıştır. Heck (2009)'in araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış olup, öğretmen niteliği ve etkililiğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Al Şensoy ve Sağsöz'ün (2015) araştırmasında sınıfın oturma düzeni, konforu gibi mekânsal özelliklere yönelik memnuniyet düzeyi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurul Tural'a (2002) göre ise okul ve aile ile ilgili değişkenlerin öğrenci başarısına etkisi, gerek nicel ve nitel ve gerekse deneysel olarak tasarlanmış araştırmalarla olsun, eğitimsel niteliklerin üretiminin kendine özgü yönlerini ortaya koymaya katkı getirir niteliktedir. Hiç şüphesiz bir öğrencinin akademik başarısı artırılmak istendiğinde, bunu sağlamak için okul, çevre, aile değişkenlerini hepsini ele almak gerekir. Burada öğrencinin akademik ve sosyal anlamda en fazla vakit geçirdiği yerin okul olması sebebiyle, okulu ayrı bir boyut olarak ele alıp içerisinde hangi alt değişkenlerin olacağını belirleyerek bu değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek gerekmektedir. Çünkü Blum (2005)'un da dediği gibi, okul öğrencilerine, onların bütünsel gelişimini sağlayacak bir öğrenme ortamı sağlamalıdır.

Araştırmanın, "Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki ikinci alt problemine yönelik yapılan analizler neticesinde lise öğrencilerinin, okul değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nartgün ve Çakır'ın (2014) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık üzerinde fizyolojik, psikolojik, toplumsal durum ve koşullar gibi birçok faktör olduğu belirtilmiştir. Yapılan bu araştırmada 10.sınıf öğrencileri lehine çıkan bu sonucun hem öğrencilerin okuldaki ilk yılları olması hem de ders içeriklerinin üst sınıflara göre daha az ve sade olması nedeniyle anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın, “Lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki üçüncü alt problemine yönelik yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin okul değişkenlerinin akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul değişkenlerinin akademik başarıları üzerindeki etkisine daha olumlu yaklaşımları söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlara göre yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutması açısından şu önerilerde bulunulmuştur:

- Kız ve erkek öğrencilerin, okul değişkenlerinin kendi akademik başarıları üzerindeki etkisini ve cinsiyete bağlı ortaya çıkan farklılaşmayı daha detaylı incelemek amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenleri, öğrenci gelişimi üzerindeki etkisi konusunda bilinçlendirmek üzere, öğretmen yaklaşımlarına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Yapılan bu araştırma ilköğretim ve ortaokul kademesine de genişletilerek her kademenin karşılaştırmalı olarak incelenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 87-104.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşınmalı eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Dodson, C. K. (2005). *The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mississippi University, Oxford.
- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Central Florida University, Florida.
- Edmonds, R. (1979). *Effective school for the urban poor, educational leadership: 15-24*. Erişim tarihi: 31/05/2018
<https://pdfs.semanticscholar.org/550b/740eb13c411d36d38f498293472cf64fdcef.pdf>
- Harbaugh, R. J.(2005). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Immaculate University, Pennsylvania.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Helvacı M. A. ve Aydoğan İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. Erişim tarihi: 31/05/2018
http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- Jansen, J. D. (1995). "Effective schools?", *Comparative Education*, 31(2), 181- 200.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekışık.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 39-54.
- Landis, B. C.(1998). *Looking at the effective school characteristics and performance assessment Pennsylvania elementary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lehigh University.

- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Stefano, M. D. (2003). *School effectiveness: The role of the principals in a leading public secondary school in Santa fe province*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Columbia University, Argentina.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi araştırma raporu*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.

Extended Abstract

In findings related to the efficiency of education in Turkey, it can be noticed that the schools have gradually become more inefficient, the schools cannot fulfill their targets and functions, failure of students in large-scale national and international exams has improved, and the current educational system in Turkey could not fulfill students acquiring the adequate competences including basic skills. It was determined that there have been deficiencies in the literature about the effect of structure and conditions of schools upon student success, and how this has been perceived by the students.

In this study, it was emphasized how various school variables that were considered to be efficient upon success and/or failure of the students was perceived by the students. Within this scope, basic school variables that affected the success of students were grouped under 4 sub-dimensions as “environment/climate of the school,” “manner of students towards the students,” social potential of the students,” and “physical structure of the school and attitude of school managers.” The answers to the questions below were sought upon the determined research problem:

- How are the views of high school students related to the effect of school variables upon student success?
- Do the views of high school students related to the effect of school variables upon students’ success differ according to the level of grade?
- Do the views of high school students related to the effect of school variables upon students’ success differ according to their gender?

This research was a quantitative study carried out for determining the perceptions of students related to the effects of various school variables upon student success. The research was descriptive and screening model based study aiming to explain the relationships between the cases and whether these relationships differed according to some variables. The study group of the research included 420 high school students studying at İlksan Anatolian High School in 2016-2017 academic year. Because there were students from each levels of grade including the 9th, 10th, 11th and 12th grades chosen randomly among 420 students from 13 branches, chosen sample group was possible to mention as representing the population.

The process was started reviewing the literature on the studies discussing the effects of physical and social structures of the schools upon students at different dimensions. Subsequent to the literature review, 10 high school students who were not included into the sample group were asked to write their views on possible effects of the school upon their academic success. The views of specialists carrying on their duties in Hacettepe University were also asked to create the items of the questionnaire that was planned to be created. After these

studies, 30 items were prepared as draft. These prepared items were asked to the specialists from two different universities for their views, and the questionnaire was finalized with totally 20 items. The questionnaire included four different assessment sub-dimensions. These sections were grouped as "environment / climate of the school," "manners of teachers towards the students," social potential of the students," and "physical structure of the school and attitude of the school managers." Five each items were defined for each group in order to assess the factor determined in each sub-dimension. The questionnaire included two sections. In the first section, there were items on personal information of the participants, and in the second section, there was a five-point Likert-type questionnaire including 20 items and four sub-dimensions. Five choices were offered for each item, and these choices were ranked as "I Totally Disagree," "I Disagree," "Neither Agree Nor Disagree," "I Agree," and "I Totally Agree." The questionnaire was performed to the high school students studying at a different high school that was not included into the sample, and a pilot implementation was performed related to the understandability, clarity and adequacy of the items. Obtained data were analyzed, and Cronbach Alpha value of the prepared data collection tool was calculated to be .87. Obtained data was analyzed benefiting from the SPSS statistical software. The data were also analyzed performing statistical processes such as arithmetic average, t-test, one-way ANOVA, frequency, percentage and standard deviation. As result of the analyses performed for the first sub-problem of the research as "How is the view of high school students related to the effect of school variables upon student success?," it was determined that the highest average (3.98) was on manner of teachers towards the students when the answers of the students for each dimension were analyzed. Namely, the students were affected from role-model behaviors of teachers, individual approaches, way of lecturing, school guidance activities, and supporting of teachers, and they reflected these to their success. When the answers given for each item in the questionnaire were analyzed as a whole, it was noticed that high school students various school variables had a determining effect upon academic success. As result of the analyses performed for the second sub-problem of the research as "Do the views of high school students related to the effect of school variables upon students' success differ according to the level of grade?," it was concluded that there was a significant difference between the score average of the views of high school students related to the effect of school variables upon the academic success ($p < .05$). In this research, this result in favor of the 10th grade students was considered to be significant because course contents were less and clearer rather than the upper grades. According to the analyzed related to the third sub-problem of the research as "Do the views of high school students related to the effect of school

variables upon students' success differ according to their gender?," views of the high school students related to the effect of school variables upon academic success created a significant difference in terms of gender ($t_{(345)}=4.66$ $p<.05$). This difference was in favor of the female students. Accordingly, it was possible to mention that female students were more positive for the effect of school variables upon academic success.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ETİK HAK VE SORUMLULUKLARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Nilgün SAKAR*, Birsal AYBEK**

Özet

Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yerleşim yeri) göre incelemektir. Tarama modelinde betimsel olan araştırmanın evrenini, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Silopi ilçesinde okuyan lise öğrencileri, örnekleme ise random yoluyla seçilen 280 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bir “anket formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının; cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı, lise türü değişkeninde meslek lisesi lehine anlamlı olarak farklılaştığı, sınıf düzeyi değişkeninde birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Yerleşim yeri değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Bu çalışmadaki sonuçlardan yola çıkarak okullarda öğrencilerle birlikte etik ilkeler oluşturulabilir ve öğrencilere sahip oldukları etik hak ve sorumlulukların neler olduğu konusunda bilinçlendirici etkinlikler düzenlenebilir.

Anahtar kelimeler: Etik, etik hak, etik sorumluluk

AN ANALYSIS OF THE PERCEPTION ABOUT THE ETHICAL RIGHTS AND RESPONSIBILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Abstract

The aim of this study is to analyze of the perceptions about the ethical rights and responsibilities of high school students in terms of certain variables (gender, high school type, class level, settlement). The descriptive research uses the survey method and its population consists from high school students who studying in Silopi, in the second period of 2015 - 2016 academic year. In addition, the sample constitutes 280 high school students who were randomly

* Öğrt, Milli Eğitim Bakanlığı, Niğde, Türkiye, nilsakar89@gmail.com, Orcid id: 0000-0003-2626-9772

** Dr. Öğr. Üye, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, baybek@cu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-5846-9838

selected. During the data collection process, uses "Personal Information Form" developed by the researcher and "a survey" aimed at measuring perceptions about the ethical rights and responsibilities of high school students. The analysis consists from Mann Whitney-U, Kruskal Wallis techniques. Based upon the research findings, it was found that the perceptions of high school students about their ethical rights and responsibilities; differentiate significantly in favor of female students in terms of gender variable, differentiate significantly in favor of vocational high school type in terms of high school variable, differentiate significantly in favor of first year students in terms of class level variable. There is not differentiate significantly with regards to settlement. Based on the results of this research, ethical principles can be established with students in schools and awareness raising activities can be organized about the ethical rights and responsibilities of the students.

Key words: Ethics, ethical rights, ethical responsibilities

GİRİŞ

Etik, çok anlamlı, hatta belirsiz anlamlı bir sözcüktür. Onun tam olarak neye karşılık geldiği veya neye delalet ettiği konusunda karışıklıklar yaşanabilmektedir. Gerçekten de günümüzde etiğin tam olarak ne olduğu, neyi kapsadığı konusunda çoğu zaman bir belirsizliğin hüküm sürdüğünü söylemek yanlış olmaz. En azından etik, çoğu zaman ve pek çok yerde ahlakla karıştırılmaktadır. Bu noktada, etiğin farklı anlamlarından birincisinin, onun felsefenin bir alt dalı ya da disiplini olması durumunu ifade ettiğini söylemek bir çıkış noktası oluşturmak veya belli bir ufuk açmak bakımından faydalı olabilir. Etik, felsefenin ahlaklılıkla, ahlaki değerle ilgili olan alt dalına ya da disiplinine karşılık gelir (Cevizci, 2014). Bu anlamda etik, insanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu, 2010).

Etik, kelime olarak Yunanca karakter ya da gelenek anlamına gelen 'ethos' kelimesinden dilimize girmiştir. Bu kelime, gelenek, görenek, ahlak anlamına gelmekle birlikte, etimolojik açıdan bu üç sözcük arasında bir anlam farkı bulunmamaktadır. Ancak kullanımda fark vardır. Etik, felsefenin bir disiplini olmakla birlikte ahlaki eylem bilimidir. Ahlaklık ise, bir eylemi, ahlaki olarak doğru veya yanlış olarak tanımlayabilen bir niteliktir. Diğer bir deyişle, etik, doğru- yanlış teorisi iken; ahlak, onun pratiğidir (Aydoğan, 2011).

Aydemir (2003) ve Cevizci (2002), etiğin ele alınmasında yöntem bakımından üç farklı yaklaşımdan söz etmişlerdir. Bu yaklaşımlar normatif (kuralcı), betimleyici ve metaetik yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bunlardan normatif yaklaşım, sistematik olarak ahlaki prensipleri inceleyerek sistem içerisinde insan davranışlarına yön veren ahlaki değer ve kuralları belirlerken; betimleyici yaklaşım, toplumun ya da kurumların ahlaka uygun davranışlarını, inançlarını açıklar. Betimleyici yaklaşım, dünya üzerindeki mevcut ahlaki sorunları konu alır, dolayısı ile de teoriden çok davranış bilimleri üzerine kuruludur. Metaetik

yaklaşım ise normatif yaklaşımla çok yakından alakalı olup değerlendirme yapılmaksızın değerler ve normlar hakkında fikirler öne süren yaklaşım olarak açıklanabilir (Akt. Aydoğan, 2011).

Etik kuramları da, karar verme sürecinde doğru yargılamalar yapabilmemiz için bazı ahlaki yükümlülükler getirir (Aydın, 2006). Belli başlı etik kuramları; teleolojik (sonuççu) kuram, deontolojik kuram, haklar temeline dayalı etik, erdem veya karakter temeline dayanan etik, sezgilere dayalı etik, kazuistik veya örnek olaya dayalı etikdir.

Sonuç etiği ya da teolojik kuram, “Ne yapmam gerekir?” sorusunun yanıtını ararken, bir iş ya da eylemin sonucu üzerinde odaklanır. İyi ya da kötü olanın bireysel olarak yargılanmasında veya nihai kararın verilmesinde bu sorunun yanıtı asıldır (Aydın, 2006). Teleolojik etiğin karşısında yer alan deontolojik etik ise, sonuçtan ziyade doğru eylem problemi üzerinde yoğunlaşır ve ahlaki bir eylemin doğruluğu ya da yanlışlığının, eylemin sonuçlarından bağımsız olarak, onun bir takım ahlaki ödev ya da eylem kurallarını yerine getirip getirmemesi tarafından belirlendiğini öne sürer (Cevizci, 2008).

Hak temelli ahlak görüşü insanların birbirlerine karşı belli ahlaki görevleri olduğunu ifade eder. Bu görüş, davranışların sonuçlarının, bu davranışları değerlendirmede ya da rehber davranışlar için kurallar geliştirmede kullanılması gerektiği görüşünü reddeder. Hak-temelli etik görüş ahlaki hakları, toplumun değil bireylerin bakış açısından ifade eder (Kirel, 2000). Erdem veya karakter temeline dayalı etik, erdem türleri ya da birinin sergilemesi gereken karakter özelliklerini esas alır. Bu kuram, kişilerin oynaması gereken rolleri ve bu rollerin teşvik etmesi ya da gerekli kıldığı davranış beklentileri üzerinde çalışır (Kornblau ve Starling, 1999; Akt. Aydın, 2006).

Kornblau ve Starling’e (1999) göre sezgici etik kuramı, doğru veya yanlış eyleme karar vermede sezgilerin yol gösterici olduğunu ileri sürer. Kişinin etik duyarlılığı eylemlerini yargılamasını gerekli kılar ve buna izin verir (Akt. Aydın, 2006). Kazuist ya da örnek olaya dayalı etik, ikilemlerin çözümlenmesinde belirli örnek olaylardaki gerçekliklere bakarak gerekçelendirme yapmayı esas alır. Kazuist yaklaşım soyut etik ilkeleri, somut örnek olaylara uygulayarak pratik çözümler yaratmaya çalışır. Bu yaklaşım ayrıca benzer durumlarda en iyi uygulanabilecek kuralların kararlaştırılması ve kuralların nasıl yorumlanması gerektiği konusu ile ilgilenir çalışır (Kornblau ve Starling, 1999; Akt. Aydın, 2006).

Etik değerler, öğretim bakımından eğitimin alanına girmektedir. Yani değerler her zaman tecrübe edilerek öğrenilmez. Eğitim aracılığıyla öğrencilere ulaştırılır. Eğitimin en genel amacı, etik değerleri bünyesinde taşıyan erdemleri içselleştirerek eylemlerinde gösteren ideal insanlar yetiştirmektir. Dolayısıyla eğitimin hedeflediği amaçlar ve idealize ettiği karakterler söz konusu olan bu

etik kavramlarla ilişkilidir. Mesela adalet, ölçülülük, dürüstlük, doğruluk, iyilik gibi erdemleri içselleştirebilmiş iyi, sorumluluk bilincine sahip, adil, ölçülü, dürüst, doğru ve özgür bireyler yetiştirmek eğitimin en temel hedefidir (Şakar 2010). Eğitimin bir amacı da, sahip olduğumuz değerleri yitirmeden önemini kavrayabilmemizi, henüz başımıza gelmeden zararı anlayabilmemizi ve önlem geliştirebilmemizi sağlamak üzere yardımcı olmaktır (Dedeoğlu, 2001). Pieper (1999)' in ifadesine göre bir eğitim kuramı için etik amaçlar koalamak şarttır. Çünkü insanın iyi bir insan olmak için nasıl olması gerektiğini söyleyen ahlaki anlayış gerek öğrenimin içeriklerini gerekse verilme biçimini tayin eder. Etiğin değişmeyen amacı terbiye edilmiş, emirlere eleştirmeden uyan ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil; bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan insanı oluşturmaktır.

Günümüzde öğretmenler giderek daha çok etik sorunla (öğrencilerin okula geç kalması, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygı göstermemesi vb.) uğraşmaktadır. İnsan hakları kavramının toplumun gündeminde daha fazla yer alması, öğrenci hakları gibi kavramları da gündeme getirmiştir. Toplumun etik hak ve sorumluluklar konusundaki bilinç düzeyinin artmasıyla birlikte, öğretmen-öğrenci ilişkileri daha ayrıntılı ele alınmaya ve değerlendirilmeye başlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerle, velilerle, okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde, "Ne yapmalıyım?", "Bu doğru olur mu?" soruları ile karşı karşıya kalmaktadır (Haynes, 2002). Eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konudur. Bunun en önemli nedeni eğitimin kendisinin, bireylerde davranış değişikliği yaratmak gibi bir girişim olarak ortaya çıkmasıdır (Aydın, 2006).

Eğitim sisteminin temelinde öğrenci olduğuna göre, öğrencilerin etik hak ve sorumluluklarının farkında olmaları önemlidir. Öğrenci hak ve sorumlulukları, çağdaş eğitim sisteminin vazgeçilmez bir özelliği olan etik değerlere uygun bir eğitim hizmeti sunulması ilkesinin temel parçasıdır. Çok yalın bir biçimde ele alındığında bir okulda öğrencilerin başlıca hak ve sorumlulukları şunlardır (Aydın, 2006):

1. Öğrenme hak ve özgürlüğü
2. Her türlü ayrımcılıktan ve tacizden korunma hakkı
3. Kabul edilmiş standartlar ve politikalar dışında her türlü önyargı, kişisel uygulamalardan uzak biçimde, uygun biçimde ve adil olarak değerlendirilme hakkı
4. Yasal sınırlar içinde düşünce ve düşüncelerini açıklama özgürlüğü
5. Kendisine ait gizli bilgilerin uygunsuz biçimde açıklanmasından korunma hakkı
6. Her türlü öğrenci kuruluşlarına üye olmak ve öğrencilerin yönetime katılmasını sağlayan uygulamalara katılma hakkı

7. Okulda bütün akademik çalışmalara yetenekleri ve kapasitesi ölçüsünde katılma hakkı
8. Öğrenme özgürlüğünü sağlamak için gerekli olan çevre ve koşulların korunmasına saygı göstermek ve sorumluluk almak
9. Bütün sınıflarda akademik standartların korunmasından sorumlu olmak
10. Toplumla hizmet etmek ve başkalarını taciz ve ayrımcılıktan koruma yükümlülüğü
11. Kendisine ve başkalarına saygı gösterme yükümlülüğü ve başka insanların iyiliği için kendini sorumlu hissetme

Literatüre baktığımızda, öğrencilerin etik algılarını araştıran birçok çalışma bulunduğu görülmektedir (Örenel, 2005; Uğurlu, 2008; Aydoğan, 2011; Gündüz ve Coşkun, 2012; Kocayığit ve Sağnak; 2012; Güven ve Demirçelik, 2013; Yeşilyurt ve Kılıç, 2014; Luthar, DiBattista ve Gautschi, 1997; Geiger ve O'Connel, 1998; Chan ve Leung, 2006; Walker, 2011). Ancak literatürde öğrencilerin etik hak ve sorumluluklarına yönelik diğer bir deyişle haklar temeline dayalı etik kuramı temel alan çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Oysa öğrencilerin etik algılarında öncelikle kendi etik hak ve sorumluluklarının bilincinde olup olmadıkları önemlidir. Okullarda etik hak ve sorumluluklar her ne kadar yazılı olarak belirlenmiş olsa da üniversiteye başlayacak ya da hayata atılacak olan lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının tespit edilmesi ayrıca önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın problem cümlesi; "lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli; nesneye, olguya, olaya, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanmaktadır

(Şimşek, 2012). Tarama yöntemi betimsel bir yöntemdir ve örnekleme çalışıp evren hakkında anketlerle çıkarımlar yapmaya yarar (Çepni, 2010). Bu araştırmada da lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını ortaya koymak amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Silopi ilçesinde okuyan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise random yoluyla seçilen 280 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Random örneklemede evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Lise öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	140	50.0
Erkek	140	50.0
Lise		
Anadolu	140	50.0
Meslek	140	50.0
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	140	50.0
4. Sınıf	140	50.0
Yerleşim Yeri		
Köy	80	28.6
İlçe	200	71.4
Toplam	280	100.0

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde 140 öğrencinin kız, 140 öğrencinin de erkek öğrenci olduğu, benzer şekilde 140 öğrencinin Anadolu lisesinde, 140 öğrencinin de meslek lisesinde okuduğu; 140 öğrencinin 1. sınıfta, 140 öğrencinin de 4. sınıfta okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin yerleşim yerlerine göre dağılımları incelendiğinde ise 200 öğrencinin ilçede, 80 öğrencinin ise köyde ikamet ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrencilerin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bir "anket formu" kullanılmıştır. Anket formu geliştirilirken Aydın'ın (2012) literatüründen faydalanılmıştır. Olası anket maddelerinin oluşturulmasında uzman

görüşlerinden faydalanılmıştır. Anket maddeleri uzman tarafından incelenerek araştırmanın amacına uygun olduğuna ve araştırma konusunu kapsadığına, yani kapsam geçerliliği olduğuna karar verilmiştir. Ankete ilişkin Cronbach Alpha değeri .95'tir. Kayış (2009) Cronbach Alpha değeri $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçeğin, yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuca göre anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Anketten alınacak en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Verilerin toplanmasında anket formu bizzat araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınarak ilgili okullarda öğrenim gören 280 lise öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 17.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde analizleri ile, normal dağılıma sahip olmayan veriler üzerinde parametrik olmayan (nonparametrik) Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır. Anket sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde şu puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle Katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kararsızım 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle Katılıyorum 4.21 – 5.00. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5 = (5 – 4)/5 = 4/5 = 0,80). Anketten alınacak en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir.

BULGULAR

Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla uygulanan ankete ilişkin olarak Tablo 2'de, anket formunda yer alan toplam 20 maddeye yönelik aritmetik ortalama ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 2. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları

M. No	Öğrencilerin Etik Hak ve Sorumlulukları	\bar{X}	Ss
1	Yasal ya da sağlıkla ilgili mazeret olmadıkça her gün okula devam etmeliyim.	4.25	1.11
2	Bütün derslere zamanında girmeliyim.	4.33	.99
3	Sınıfa gerekli materyallerle gelmeliyim.	4.15	1.00
4	Ev ödevini tam zamanında yapmalı ve getirmeliyim.	4.16	1.09
5	Okul kurallarına uymalıyım	4.18	1.09
6	Öğretmenlerime karşı saygılı olmalıyım.	4.49	.98
7	Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinmeli, kavga etmemeliyim.	4.18	1.09
8	Kişilere ait eşyalara saygılı ve özenli davranmalıyım.	4.44	.97
9	Okuldan gönderilen mesajları aileme ulaştırmalıyım	3.96	1.22

10	Kamu mallarına zarar vermemeliyim.	4.29	1.09
11	Okulda sigara, alkol vb. yasak olan maddeleri kullanmamalıyım	4.37	1.13
12	Okul kurallarına uygun kılık kıyafetle okula gelmeliyim.	3.88	1.24
13	Derste izin alarak konuşmalıyım.	4.05	1.12
14	Sınavlarda kopya çekmemeli, kopya çekmekte başkalarına yardım etmemeliyim.	3.70	1.33
15	İnternette indirilen ödevlerde kaynakça belirtmeliyim.	3.65	1.28
16	Din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan öğrenciliğin gereklerine uygun davranmalıyım.	4.29	1.11
17	Herkese karşı ve her durumda dürüst davranmalıyım.	4.25	1.08
18	İnsan haklarına saygılı olmalıyım.	4.38	1.03
19	Hiçbir canlıya zarar vermemeliyim.	4.21	1.15
20	Etik her zaman önemlidir.	4.10	1.13

Araştırmaya katılan lise öğrencileri, anket formunda yer alan öğrencilerin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin maddelerin çoğuna '*katılıyorum*' ve '*kesinlikle katılıyorum*' düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde '*öğretmenlerime karşı saygılı olmalıyım*' maddesine daha fazla katıldıkları görülmektedir. En az katıldıkları ise '*internette indirilen ödevlerde kaynakça belirtmeliyim*' maddesidir.

1. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları ve cinsiyet
Araştırmanın birinci alt amacı "Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Tablo 3'te lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Kız	140	86.82	13.41
Erkek	140	79.97	18.42

Tablo 3'e göre Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketinden elde edilen puanların ortalamaları kız öğrencilerde $\bar{X} = 86.82$ iken erkek öğrencilerde $\bar{X} = 79.97$ 'dir. Lise öğrencilerinin Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketi puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları U-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Anket Top.	Kız	140	157.45	22042.50	7427.50	.000*
	Erkek	140	123.55	17297.50		

* p<.05

Tablo 4'e göre lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının cinsiyete göre "kız" öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. (p<.05) Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının erkeklerin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları ve lise türü
Araştırmanın ikinci alt amacı "Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Tablo 5'te lise öğrencilerinin lise türüne göre etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Lise öğrencilerinin lise türüne göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Lise Türü	N	\bar{X}	Ss
Anadolu	140	82.00	15.78
Meslek	140	84.78	17.03

Tablo 5'e göre Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketinden elde edilen puanların ortalamaları Anadolu Lisesi öğrencilerinde \bar{X} =82.00 iken Meslek lisesi öğrencilerinde \bar{X} =74.78'dir. Lise öğrencilerinin Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketi puan ortalamaları arasında lise türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Lise öğrencilerinin lise türüne göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları U-testi sonuçları

	Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Anket Top.	Anadolu	140	129.83	18175.50	8305.50	.027*
	Meslek	140	151.18	21164.50		

* p<.05

Tablo 6'ya göre lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının lise türüne göre "meslek lisesi" öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. (p<.05) Sıra ortalamaları dikkate alındığında Meslek lisesi

öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının Anadolu lisesi öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

3. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları ve sınıf düzeyi

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Tablo 7’de lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 7. Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Lise 1	140	84.85	18.53
Lise 4	140	81.93	13.98

Tablo 7’ye göre Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketinden elde edilen puanların ortalamaları Lise 1 öğrencilerinde $\bar{X} = 84.85$ iken lise 4 öğrencilerinde $\bar{X} = 81.93$ ’tür. Lise öğrencilerinin Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketi puan ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları U-testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Anket Top.	Lise 1	140	155.95	21833.00	7637.00	.001*
	Lise 4	140	125.05	17507.00		

* p<.05

Tablo 8’e göre lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının sınıf düzeylerine göre “Lise 1” öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. (p<.05) Sıra ortalamaları dikkate alındığında Lise 1’de okuyan öğrencilerin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının Lise 4’te okuyanların etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları ve yerleşim yeri

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Tablo 9’da lise öğrencilerinin yerleşim yerlerine göre etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 9. Lise öğrencilerinin yerleşim yerine göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss
Köy	80	83.28	17.89
İlçe	200	83.44	15.88

Tablo 9’a göre Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketinden elde edilen puanların ortalamaları köyde ikamet eden öğrencilerde \bar{X} =83.28 iken ilçede ikamet eden öğrencilerde \bar{X} =83.44’tür. Lise öğrencilerinin Etik Hak ve Sorumluluklara İlişkin Algı Anketi puan ortalamaları arasında yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Lise öğrencilerinin yerleşim yerine göre etik hak ve sorumluluklara ilişkin algı anketi puanları U-testi sonuçları

	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Anket Top.	Köy	80	142.99	11439.00	7801.00	.745
	İlçe	200	139.51	27901.00		

Tablo 10’u incelediğimizde, lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklara ilişkin algılarının yerleşim yerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğrencileri, anket formunda yer alan öğrencilerin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin maddelerin çoğuna ‘katılıyorum’ ve ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin “öğretmenlerime karşı saygılı olmalıyım” maddesine daha fazla katıldıklarına ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimlerinde saygı konusuna dikkat

etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin en az katıldıkları ise 'internetten indirilen ödevlerde kaynakça belirtmeliyim' maddesidir. Bu durumda öğrencilerin araştırmalarını internet üzerinden yapmaları ve oradaki bilgiyi doğru kabul etmeleri etkili olmuş olabilir. Ayrıca araştırmalar öğrencilerin "kes" "yapıştır" türü davranışları intihal olarak görmediğini göstermektedir. Öğrencilerin %77'sinin farklı kaynaklardan kes yapıştır yaparak ve kaynak göstermeyerek intihale başvurduğunu, %30'unun ise internet üzerindeki bilgiyi tek bir kaynaktan olduğu gibi alarak ve kaynak göstermeden kullandıklarını göstermektedir (Kenny, 2007; Akt. Uçak ve Birinci, 2008).

Araştırmanın birinci alt amacı "Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Akandere, Baştuğ ve Güler (2009), Kutlu (2008) ile Ay ve Güler (2011) de çalışmalarında etik ile ilgili çalışmalarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bu sonuç kızların etik hak ve sorumluluklar konusunda erkeklere nazaran daha hassas olmalarından kaynaklı olabilir. Cohen ve arkadaşları (1998; Akt. Özyer ve Azizoglu, 2010) yaptıkları çalışmada cinsiyetin etik karar alma sürecinde önemli bir etken olduğunu, kadınların erkeklere göre etik konularda çok daha duyarlı davrandığını saptamışlardır. Buna göre kadınlar erkeklere göre deontolojik açıdan çok daha hassas çıkmışlardır. Yani etik olarak sorgulanabilecek davranışları kadınlar erkeklere göre daha az onaylamaktadırlar.

Araştırmanın ikinci alt amacı "Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının meslek lisesi lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum meslek etiği ile ilgili bir durum olabilir. Bu bulgunun aksine Daştan, Bellikli ve Bayraktar (2015) ise araştırmalarında İİBF öğrencileriyle muhasebe eğitiminde etik ikilem ve karar alma üzerine yaptıkları çalışmada mezun olunan lise türüne göre herhangi bir farklılığa ulaşamamışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının birinci sınıfta okuyanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) da öğretmen adaylarının değer algılarına ilişkin çalışmasının uyma boyutunda birinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Bu durum sınıf düzeyi

yükseldikçe öğrencilerin hayata bakış açılarının ve algılarının değişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarının yerleşim yerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin yerleşim yerlerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir. Benzer şekilde Kurnaz ve Gümüş (2010), Ceylan ve Terzi (2016) ile Pelit ve Güçer (2006) da etik ile ilgili çalışmalarında yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Ay ve Güler (2011) ise bu bulgunun tam aksine öğrencilerin etik değerleri ile ilgili çalışmasında köy ve büyükşehir arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin etik hak ve sorumluluklarına ilişkin algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sadece lise düzeyinde gerçekleştirilmesinden oluşan sınırlılığı aşmak için araştırmanın daha geniş bir katılımı ve farklı kültürlerde gerçekleştirilmesi literatüre daha fazla katkı sağlayabilir. Okullarda öğrencilerle birlikte etik ilkeler oluşturulabilir ve öğrencilere sahip oldukları etik hak ve sorumlulukların neler olduğu konusunda bilinçlendirici etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca derslerde öğrencilere kaynakça hazırlama ile ilgili bilgiler verilerek ödevlerinde kaynakça hazırlamaları istenebilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M., Baştuğ, G., ve Güler, E. D. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Akarsu, B. (2010). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve etik. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 111-124.
- Au, A., Chan, A., & Tse, A. (2006). How ethical are university students in the people's Republic of China – a preliminary analysis. *International Indigenous Journal*, 2(1).
- Avcioğlu, A. (2011). Etik. Deniz Harp Okulu Pusula Dergisi: www.dho.edu.tr/sayfalar/00_Anasayfa/11_Pusula/69/etik.html. Erişim tarihi: 05.03.2018.
- Ay, M., ve Güler, E. (2011). Öğrencilerin etik değerleri: meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. III. Ulusal Kurumsal Yönetim, Yolsuzluk, Etik ve Sosyal Sorumluluk Konferansı. Nevşehir.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 87-96.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Etik-ahlak felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, P. ve Terzi, S. (2016). Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin meslek etiği algılamalarının incelenmesi Çankırı Karatekin Üniversitesi örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (13).
- Chan, S. Y., & Leung, P. (2006). The effects of accounting students' ethical reasoning and personal factors on their ethical sensitivity. *Managerial Auditing Journal*, 21(4), 436-457.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Pegem Yayıncılık.
- Daştan, A., Bellikli, U. ve Bayraktar, Y. (2015). Muhasebe eğitiminde etik ikilem ve etik karar alma konularına yönelik KTÜ - İİBF öğrencileri üzerine bir araştırma. *AİBÜ - İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (11), 75-92.
- Dedeoğlu, G. (2001). *Etik ve bilişim*. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları: 13.

- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Geiger, M. A., & O'connell, B. T. (1998). Student ethical perceptions and ethical action propensities: an analysis of situation familiarity. *Teaching Business Ethics*, 2(3), 305-325.
- Güven, S., & Demirçelik, D. A. (2013). 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerin performans ödevleri hakkındaki görüşleri ve bu ödevi hazırlamaya yönelik etik algıları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (13).
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. (S. K. Akbaş, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kırel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kurnaz, N., ve Gümüş, Y. (2010). Muhasebe bölümü öğrencilerinin muhasebe mesleği ile ilgili etik dışı davranışlara ilişkin algı analizi: Dumlupınar Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (46), 157-174.
- Kutlu, H.A., (2008), Muhasebe meslek mensupları ve çalışanlarının etik ikilemleri: Kars ve Erzurum illerinde bir araştırma, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(2), 143-170.
- Luthar, H. K., DiBattista, R. A., & Gautschi, T. (1997). Perception of what the ethical climate is and what it should be: The role of gender, academic status, and ethical education. *Journal of Business Ethics*, 16(2), 205-217.
- Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özyer, K. ve Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerine etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-84.
- Pelit, E., ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışlara yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 95-119.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (V. Ataman, ve G. Sezer, Çev.) Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Şakar, M.C. (2010) *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Uçak, N. Ö., ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlara ilişkin algıları, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 367- 379.
- Walker, M. (2011). Evaluating the intervention of an ethics class in students' ethical decision-making. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 69-89.
- Yeşilyurt, E., ve Kılıç, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 471-486.

Extended Abstract

In addition to providing information to the students, the training is defined as the process of providing the students with behaviors that are private. This is the beginning of ethical discussions with this definition of education. Because, here, it is mentioned about giving behavior that is private, according to whom, according to what is requested (Aydın, 2006). According to Pieper (1999); Education is a process that affects and in some way affects human death from birth. Ethics is what a person should do? How should I do? the answer he tried to give to his questions. There is a mandatory relationship between education and ethics in this sense. From here, education is an ethical self-awareness process that takes place throughout life. What we call ethics; a set of guidelines and restrictive rules that determine the limits of movements that can be done in matters that concern human life, in other words, human attitudes and behaviors are evaluated as good and right, bad and wrong (Avcıoğlu, 2011). Therefore, it is important to bring positive behaviors in an ethical frame. It is expected that the school will be aware of its ethical rights and responsibilities when students which is a member of one of the most important building blocks of schools. Although classroom instructions on ethics education affects students' perceptions and ethical behaviors, it may not be sufficient to change the attribute. The primary concern of this instruction should enhance the ethicality of the students to make decisions individually (Mazlumder & Mahankali, 2016). The aim of this study is to analyze of the perceptions about the ethical rights and responsibilities of high school students in terms of gender, high school type, class level and settlement. This study is the descriptive research uses the survey method. Study's population consists from students who are studying high school in Silopi. Study's sample consists from who 280 high school students chosen randomly. The data have been gathered with: "Personal Data Form" developed by the researcher and "A Survey Form" developed for testing students' perceptions about ethical rights and responsibilities. This data have been analyzed by SPSS 17.0 statistical package software. The analysis consists from frequency, percent, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis techniques. In this study which he main purpose is to identify students' perceptions about ethical rights and responsibilities had found out that: the perceptions of about ethical rights and responsibilities do differentiate significantly with regards to gender and favors "female" students, "techniq high school" and "students of first class". And had found don't differentiate significantly with regards to the settlement of students. Based on the results of this research, In order to overcome the limitation of the study only at the high school level, the study may contribute to the literature with a wider participation and in different cultures. In addition, ethical principles can be established with students in

Nilgün SAKAR, Birsel AYBEK

schools and awareness raising activities can be organized about the ethical rights and responsibilities that students have.

VERİTABANI DERSİNDE ÖRTÜK PROGRAM ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Nihan ARSLAN NAMLI*

Özet

Bu çalışmada öğrencilerin veritabanı dersindeki örtük programın etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı veritabanı dersinde kullanılan fiziki ortam, yöntem, öğrenme-öğretme etkileşimi, öğrenci- öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programı ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tekli bütüncül durum çalışmasıdır. Araştırmada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılarak derinlemesine bilgi toplamak amaçlandığından seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, vize sınavlarından aldıkları puana göre notları düşük, orta ve yüksek olan 9 öğrenci seçilmiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 20017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Veritabanı Dersi üç hafta süreyle (9 saat) gözlemlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında aynı dersin öğrencileriyle gözlemlerden sonra görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, alınan uzman görüşleri doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılarak geliştirilmiştir. Görüşme formları için ilgili alanyazına dayalı olarak ve araştırma problemini detaylandırarak şekilde görüşme soruları hazırlanarak kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Geri bildirimler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenmiş ve 11 soru oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme ile toplanan nitel veriler toplanmıştır. Gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme verileri ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, veritabanı dersinde sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden, öğretme-öğrenme etkinliklerinden, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminden ve değerlendirme sürecinin örtük programı etkilediğine yönelik sonuçlar betimlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Durum çalışması, örtük program, veritabanı

HIDDEN PROGRAMS' EFFECT ON DATABASE COURSE: A CASE STUDY

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of the hidden curriculum in the database course. The aim of this study is to reveal the physical environment, methods, learning-teaching interaction, student-student interaction, student-faculty interaction and evaluation program. The research is a single case study of a qualitative research methods. In the qualitative research,

* Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Adana, Türkiye, nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-5425-1468

it was aimed to collect in-depth information from the data collection methods by using observation and interview method. The criterion sampling method was used from non-selective purposive sampling techniques. The research was carried out in two stages. In the first phase, in the spring semester of 2017-2018 academic year, the database course at the Computer Education and Instructional Technology Department of Çukurova University was observed for three weeks (9 hours). In the second stage of the study, the students of the same course were interviewed after the observations. The semi-structured observation form was developed by making some corrections according to the expert opinions. Interview questions were prepared for the interview forms based on the related literature and detailed the research problem and expert opinion was received for scope validity. Based on the feedback, the questions were rearranged and 11 questions were formed. Qualitative data collected through semi-structured observations and interviews were collected. Descriptive analysis was used in the analysis of observation data. Interview data were analyzed with content analysis. In the light of the findings obtained, the results of the database course show that the physical environment and regulations of the class, teaching-learning activities, teaching staff-student, student-student interaction and evaluation process affect the hidden curriculum.

Keywords: Case study, hidden curriculum, database

GİRİŞ

Eğitim programlarına bakıldığında alanyazın daha çok açık program ile ilgilenmiştir. Ancak bir de örtük ya da gizli program ortaya çıkmıştır. Örtük program, resmi olmayan öğretim etkinliklerini kapsayan bir programdır. Eğitim programının amaçları, eğitim durumları ve sınav durumları yazılı olarak belirlenmiş olmasına karşın örtük programda yazılı bir belge bulunmamaktadır (Yüksel, 2005). Öğrenilenleri etkileyen resmi olmayan bir sistemin varlığını açıklayan ve örtük program unsurlarına ilişkin çalışmalar yapan ilk kişi olmamasına rağmen örtük program kavramı ilk defa Phillip Jackson tarafından kullanılmıştır (Gordon, 1982; Lynch, 1989; Margolis ve diğerleri, 2001; Portelli, 1993). Snyder (1971) örtük programı öğretmenlerin öğrencilerine bazen uygun olmayan bir biçimde de olsa ima yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir rol oynayabilen gizli mesajlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Örtük programın, resmi programın yeniden yorumu olduğunu belirtmektedir. Örtük program öğrencilerin formal programa verdikleri tepkilerle bağlantılıdır. Öğretmenler formal görevler vermelerine rağmen öğrencilerin bu görevleri yerine getirmek için gerekli olduğunu düşündükleri şeyler öğretmenlerin beklentilerinden farklı olabilir. Sonuçta öğrencilerin okul bağlamında verilen ödüllerle arasında bağlantı kurmaya başladığı gizli davranışlar ortaya çıkar. Bu açıdan yaklaşıldığında öğrenciler örtük programın farkındadır. Aslında örtük program, açıkça belirtilen programa maruz kalındıkça ve tepki gösterildikçe ortaya çıktığı için öğrenciler örtük programın oluşmasına katılmaktadır. Snyder'ın örtük programla ilgili bu görüşü aslında öğrencilerin kendilerine sunulan programa

teпки geliştirerek örtük programı oluşturdukları düşüncevidir. Bu nedenle okullarda uygulanan açık programın öğrencilerde olumlu tepkiler oluşturacak şekilde düzenlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.Örtük program, sınıfta öne çıkarılan öğretim ve öğrenme stilleri, fiziksel ve öğretimsel çevre toplamı ile öğrenciler eiletlen mesajlar, yönetim yapıları, öğretmen beklentileri ve notlandırma süreçlerini de içine almaktadır (McLaren, 2011). Örtük program kavramının içeriği çok geniş olmakla birlikte ders dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Örtük programın en belirgin özelliği yazılı olmamasıdır. Bu nedenle, kavramın sosyolojik niteliği daha fazladır. Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplin, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken örtük program kapsamında ele alınmaktadır (Tezcan, 2003). Örtük program, öğretmen ve yöneticilerin davranışları, konuşmaları, öğrencilere yaklaşımları, eğitimin dayanışmacı ve yarışmacı olması, okul ikliminin niteliği, öğretim sürecinin araştırmacı ya da ezberci olması, öğretim kadrosunun atfettiği değerler, okulun yarattığı öğrenme ortamları, kısaca okulda öğrencilere yansıyan tutumlarla, öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri sonucu öğrendikleri davranışlarda kendini göstermektedir (Çubukçu, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin veritabanı dersindeki örtük programın etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı veritabanı dersinde kullanılan fiziki ortam, yöntem, öğrenme-öğretim etkileşimi, öğrenci- öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programı ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

- Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?"
- Öğretim-öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?
- Öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?
- Değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplamı aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma deseni

Bu araştırmanın amacı bağlamında, veritabanı dersinde kullanılan fiziki ortam, yöntem, öğrenme-öğretme etkileşimi, öğrenci- öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programın incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum olarak, dersin uygulama sürecindeki örtük program kabul edilmiştir. İlgili durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak için tek bir analiz birimi bütüncül olarak ele alındığı için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu içinde bulunan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin,1984, Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005). Durum çalışmalarında, daha derinlemesine bilgi toplayabilmek için birden fazla veri toplama aracı kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Bütüncül tek durum deseninde, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada tasalanan ünite bütüncül tek durum olarak kabul edilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 20017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Veritabanı Dersi üç hafta süreyle (9 saat) gözlemlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında aynı dersin öğrencileriyle (9 öğrenci) gözlemlerden sonra görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin beşi kız, dördü erkektir. Öğrencilerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılarak derinlemesine bilgi toplamak amaçlandığından seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, gözlem yapılan derste öğrencilerin vize sınavlarından aldıkları puana göre notları düşük, orta ve yüksek olan 9 öğrenci seçilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak yapılandırılmış gözlem formu, alınan uzman görüşleri doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılarak geliştirilmiştir. Gözlem formunda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemeleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ve değerlendirme başlıkları yer almıştır. Gözlem sırasında veriler not gözlem formu yoluyla kaydedilmiş ve 9 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir. Veriler 2018 Mart ve Nisan ayları arasında 9 saat süren etkinlikler boyunca

toplanmıştır. Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları için ilgili alanyazına dayalı olarak ve araştırma problemini detaylandırarak şekilde görüşme soruları hazırlanarak kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Geri bildirimler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenmiş ve 11 soru oluşturulmuştur. Görüşmede sınıfın fiziki durumu, öğretim elemanı ve öğrenci beklentileri, derste çelişen durumlar, öğretim elemanı ve öğrenci etkileşimleri, öğretim elemanı ve öğrenci davranışları, derste başarılı olma ölçütü gibi konular üzerinde durulmuştur. Görüşmeler katılımcıların izinleri ile ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşme boyunca söyledikleri, aynen yazılı metin haline getirilmiş ve 17 sayfalık bir yazılı metin elde edilmiştir. Etik sorunları gidermek amacıyla görüşme yapılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve araştırma raporlaştırılırken “Ö1, Ö2 ve Ö3” kodları ile tanımlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada hazırlanan gözlem formu doğrultusunda üç veritabanı dersi dokuz saat olacak şekilde yapılandırılmış gözlem tekniği yoluyla analiz edilmiştir. Etik sorunları gidermek amacıyla gözlem verileri raporlaştırılırken gözlenen dersler “GD1, GD2 ve GD3” biçiminde kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme ile toplanan nitel veriler toplanmıştır. Gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Görüşme verileri ilk olarak yazıya aktarılmış daha sonra içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dökümü yapılan veriler satır satır okuma tekniği ile kodlanmış, daha sonra tümevarım yaklaşımı ile bu kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışma da gerçekleştirilen gözlemler ile görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur. Amaç ve yöntem doğrultusunda toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Gözlem ve görüşme verileri analizinde dört başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

- Fiziki ortamdan kaynaklanan örtük program

- Öğretme ve öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program
- Etkileşimden kaynaklanan örtük program
- Değerlendirmeye yönelik örtük program

Fiziki ortamdan kaynaklanan örtük program

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?” ” şeklindedir. Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük program; öğrencilerle yapılan görüşmeler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük program unsurları belirlenmiş ve “fiziki ortam problemleri” ve “fiziki ortam önerileri” alt boyutlarına ulaşılmıştır. Şekil 1’de kod-tema ilişkisi görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programa ilişkin temalar ve alt boyutlar

Fiziki ortamdan kaynaklanan örtük program ana temasına ilişkin alt temalar fiziki ortam problemleri ve önerileri şeklinde belirlenmiştir. Fiziki ortam problemleri internet problemleri, laboratuvarların küçük olması, bilgisayarların donanım sorunu, öğretmen masasının niteliksiz yeri, bozuk ve az sayıda bilgisayar sorunu ve sandalye sayısının fazlalığı ve ses çıkarması şeklinde kodlanmıştır.

Fiziki ortam problemleri

Sınıfın fiziki ortamı, öncelikle alanda tutulan gözlem kayıtları dikkate alınarak betimlenmiştir. Sınıf düzeninin U oturma düzenine göre yapıldığı, ancak orta sıralarda da bilgisayar olduğundan tam bir U düzeni olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci sayısı fazla olduğundan her bir öğrenciye bir bilgisayar düşmemekle birlikte, bazı bilgisayarlarda internet problemi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerle sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin veriler elde edilmiştir. Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinin problemleri olduğuna ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

"...Şöyle düşünüyorum sınıfın fiziki ortamı 1. sınıftayken yeterli geliyordu ama artık yetersiz olduğunu düşünüyorum çünkü çok fazla sandalye var ben olsam sandalye başına bir bilgisayar koyardım. Sınıfın daha büyük bir yere taşınmasını sağlarım. Mesela drama filan çok geniş yerlerde. Ama bilgisayar lab 2 tane var ikisi de küçük. Öğretmen masası çok niteliksiz bir yerde. Kör bir yerde. Öğretmende etkin olamıyor zaten. Derste sürekli kalma gereği duyuyor çünkü hakimiyeti sağlayamıyor. Akıllı tahta bir yerde projeksiyon bir yerde bence bilgisayarlar biraz yetersiz. Sayı açısından. Yetersiz teknik olarakta yetersiz kalıyor.." (Ö2).

"...Sandalyeler kesinlikle hani iyi değil. Döner sandalyeler ses çıkarıyor kesinlikle. İleridekine de şey diyemiyorsun sandalyeni oynatma filan. Tahtanın zaten projeksiyon tarafından bakınca öğretmen arkada kalıyor. Biz hocamızı görmediğimiz için anlamıyoruz. Belki akıllı var. Akıllık tahta üzerinden anlatılsa hem hocamızı görürüz hem de dersi oradan daha iyi görürüz. Ben daha iyi buluyorum. Bilgisayarlarda orta halli bilgisayarlar. Ama çoğunda internet olmuyor. Mesela biz demin veri tabanı dersine girdik. Hocamız işte bir soru sormuştu delete ile ilgili. Araştırma yapacağız telefonumuzla yapıyoruz. Onu ben bilgisayardan yapmak isterdim. Bazı bilgisayarlarda internet yok..." (Ö4)

Yukarıda, görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda öğrenciler çok fazla sandalye olması ve ses çıkarması, sınıfın küçük olması, masanın niteliksiz bir yerde olması, bilgisayar sayısındaki azlıktan, internet problemlerinden kaynaklanan problemlere yer vermiştir.

Fiziki ortam önerileri

Görüşme soruları ışığında öğrenciler fiziki ortam problemlerine önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler daha geniş bir sınıf istediklerini, pencerelerin yenilenmesi gerektiğini, sınıf oturma düzeninin değiştirilmesi gerektiğini ve ısı ve ışık için önlemler alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden gelen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Daha geniş bir sınıf hayal ederdim. Mesela drama sınıfı var ya. Drama gibi büyük bir yerde olmalıydı. Ortada bilgisayar olmamalıydı. Direk u olmalıydı zaten ideal düzen de o. Bence ortada boş alan olmalı. Çok dikkat çekici şey var sınıfta. Öğrenme de de dikkat çekince uyarıcı bir yerlere kayıyor. Bir yerde şey olamıyorsunuz. Pencereler giderilebilir bozuk. Işık yeterli aslında çünkü loş ışık yeterli projeksiyon kullanıyoruz. Öyle düşünüyorum...”(Ö7)

“...Nasıl diyeyim.hocanın masasının tam ortada olmasını isterdim. Bir kenarda değilde. Mesela sağ tarafı görüyor sol arkayı göremiyor. Kopukluk oluyor arka tarafta. Isı ışık berbat sınıf bayağı havasız. Camı açsanda fayda etmiyor. Sınıf küçük bir sınıfın mevcudu çok. Sınıfın büyük olması iyi olurdu. Yazın klimayı yanlış yere koymuşlar. Öndeki insan diyor ben üşüdüm arkadakiler sıcacık. Projeksiyon akıllı tahta her sınıfta bulunmaz velinimet..”(Ö1)

Yukarıda verilen görüşme önerilerine ek olarak gözlem kayıtları da bunu destekler niteliktedir. Aşağıda araştırmacı tarafından alınan gözlem notlarına yer verilmiştir.

“...Sınıf U şeklinde ancak dağınık, her öğrenci bir bilgisayara oturmak istiyor ancak bazı bilgisayarlara 2 ve 3’erli oturmak zorundalar. Elektrik problemi ve internet problemi mevcut..”(GD1)

Yukarıdaki gözlem verisinin görüşme verilerini sınıf oturma düzeni, bilgisayar sayısı ve internet problemi açısından desteklediği görülmektedir.

Öğretme & öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretme-öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, “öğretim elemanlarının beklentileri”, “öğretim elemanının söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumlar” ve “öğrenci beklentileri” ana temalarına ulaşılmıştır. Şekil 2’de kod-tema ilişkisi görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin temalar ve alt boyutlar

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinden kaynaklanan örtük program ana temasına ilişkin alt temalar öğretim elemanının beklentileri, öğrenci beklentileri, öğretim elemanının söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumlar şeklinde belirlenmiştir. Öğretim elemanının beklentileri sorumluluk ve saygı, otantik öğrenme, dersin kurallarının uygulanması, üst düzey akademik beklenti şeklinde kodlanmıştır. öğrenci beklentileri öğrencinin notla tehdit edilmemesi, öğrenci fikirlerinin dile getirilebilmesi, öğrenci fikirlerinin önemsenmesi şeklinde kodlanmıştır, öğretim elemanının söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumlar ise değerlendirme türünün yapılmasındaki tutarsızlık şeklinde kodlanmıştır.

Öğretim elemanının beklentileri

Öğretim elemanlarının dersi işlerken açıkça ve açıkça belirtilmemiş beklentilerini öğrencilerle paylaştıkları ve bu beklentileri doğrultusunda öğretim-öğrenme sürecinin etkilendiği belirlenmiştir.

“...Aslında bize diyor ki uğraşın yapın. Ama bizden üst düzey bekliyor. Mesela yapabildiğimizden daha üst şeyler bekliyor. Mesela programlama açısından. Şöyle bence bir çoğumuzun aldığı eğitim buna yeterli. Birçoğumuzun diyorum çünkü meslek lisesi mezunları var sınıfımızda. Zaten 40 kişiden 30-35 i meslek lisesi mezunu. Benim açımdan iyi değil. Ben Anadolu lisesi mezunuyum. Şu zamana kadar bilgisayarla ilk defa bu kadar haşır neşir oldum. Gelir gelmez sudan çıkmaz balık gibiydim. Sadece Word biliyordum. Sunu bile 2 defa hazırlamıştım. Gelir gelmez kodlar, diğerlerine göre 1-0 geride başladım.

Hocanın beklentisi normal aslında ama ben kendi açımdan değerlendirdiğimde dezavantaj...”(Ö6)

“...Mesela dersi gösterdikten sonra günlük hayatta kullanmamızı istiyor. Ne işe yarayacağını bilmemizi kesinlikle istiyor. Bunu söylemezsen kızar. Gösterdikleri de günlük hayattan. Bakkal olsun esnaf olsun. Veritabanı felan işimize yarayacak şeyler. Bunları bekliyor..” (Ö4)

Öğrencilerle yapılan görüşme kaydından yapılan yukarıdaki alıntılarda Ö6 ve Ö4, dersin öğretim elemanının onlardan üst düzey akademik beceri beklediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrendiklerini otantik öğrenme yoluyla öğrenmelerini beklemektedir.

Öğretim elemanının söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumlar

Görüşme kayıtları incelendiğinde öğretim elemanının, söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumlar yalnızca değerlendirme türünde ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanı değerlendirmeyi test yapacağını söylemiş, ardından fikrini değiştirip klasik yapmaya karar vermiştir. Bu bulgu Ö8 ve Ö2'nin alıntlarıyla desteklenmiştir.

“...Pek olmadı sadece şu konuda oldu finali test yapacağım demişti klasik yapma kararı aldı. Çünkü kendisi şey demişti. Bir hocanız en başta size ne diyorsa onu yapmak zorunda gelip bana şikayet edin demişti. Kendisi yaptı bir tek o konuda..” (Ö8)

“... Genellikle söylediği şeyi yapıyor. Çok fazla çelişmiyor ama dediğim gibi hani mesela sınav şekli hakkında. Öğrencinin tutumu yüzünden sınav şeklini değiştirebiliyor...”(Ö2)

Ders içi gözlemlerden elde edilen veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. G2 esnasında sınıfın hocası soruyu çözemelerse sınavı klasik yapacağından bahsetmiştir.

Öğrencilerin beklentileri

Öğrencilerin öğretim elemanından beklentilerine ilişkin yapılan görüşmelerde aşağıdaki alıntılar açığa çıkmaktadır.

“...Beklentim aslında şu yönde hoca derste üst düzey istiyor. Normal ama benim için değil. kendileri sıfırdan başladıklarını düşünüyorlar ama ben öyle düşünmüyorum. Beklentilerimiz dikkate alınıyormuş gibi düşünüyorlar ama üniversite öğrencisi bilmeli diyorlar. Yillardır bu işin içindeler. Belki de sıfırın ne olduğunu unuttular. Sıfırın aslında bu düzey olduğunu unuttular....”(Ö1)

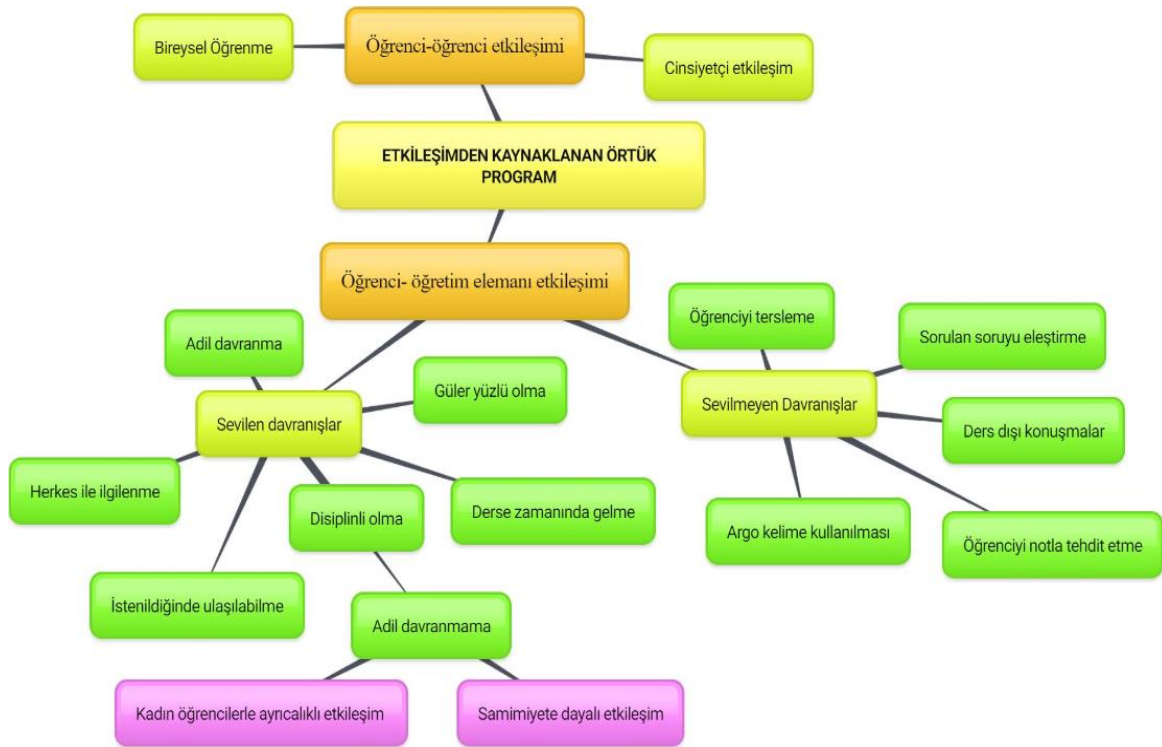
“....Benim beklentimin yüzde 80 i karşılıyor diyebilirim. Bunlar neler. Ders işleyişi güzel hani sıkıyor dediğim gibi öğrenciye tavır çok güzel onu beğeniyorum. Ama birazda şey olması gerek. Sınıftaki diğer öğrenciler mesela, bilenlerle bilmeyenleri ayırt etmesi gerek. Onu pek bildirmiyor...”(Ö5)

“....Benim beklentilerim öğrenciyi bir kere notla tehdit etmemeli öğrenciyi notla tehdit edersen öğrenci öğrenemez. Zorlanırsa yapamaz. Yapamıyorsa denemez. Hocamız demiyor ama bir insana sürekli aptalsın dersin aptal olsun. Notla tehdit edersen öğrenci öğrenmez ezberler. Aslında yemiyor söylemek. Cesaret edemiyorum sınıftan destek bulamıyorum..”(Ö4)

Görüşmelerle ortaya çıkan yukarıdaki alıntılarda öğrenciler yüksek beklenti olmamasını, öğretim elemanının bilenle bilmeyeni ayırt etmesi gerektiğini, öğrencinin notla tehdit edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Ö1,Ö5,Ö4.)

Etkileşimden kaynaklanan örtük program

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, “öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi” ve “öğrenci-öğrenci elemanı etkileşimi” ana temalarına ulaşılmıştır. Şekil 3’de kod-tema ilişkisi görselleştirilmiştir.



Şekil 3. Etkileşimden kaynaklanan örtük programa ilişkin temalar ve alt boyutlar

Etkileşimden kaynaklanan örtük program ana temasına ilişkin alt temalar öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi bireysel öğrenme ve cinsiyetçi

etkileşim şeklinde kodlanmıştır. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ise sevilen ve seilmeyen davranışlar şeklinde kodlanmıştır.

Öğrenci- öğretim elemanı etkileşimi

Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrenci- öğretim etkileşimi ve bu etkileşimlere yönelik görüşleri belirlenmiştir.

"...Çok fazla kişi olunca herkesle ilgilenmek zorunda kalıyor hocamız. Hani bize ulaşması diyeyim, bakması, ilgilenmesi biraz uzun sürüyor zorlaşıyor. Hani az kişi olsa daha iyi ilgilenirdi ama buna rağmen hala ilgileniyor hocamız.."(Ö3)

"...İstediğimizde ulaşabiliyoruz yanımıza geliyor. tabi ki hocanın güler yüzlü olması. Bence derse zamanında gelmesi. Bir hocanın disiplinli olması o hocaya olan tavrı değiştiriyor. Disiplinsiz hocayı ciddiye almıyoruz.."(Ö9)

Görüşmelerden yapılan alıntıda öğrenci Ö3; öğretim elemanının sınıfın kalabalık olmasından dolayı herkesle ilgilenmeye çalıştığı dolayısıyla bunun zaman aldığı ve çok başarılı olmadığını belirtmektedir. Ancak buna rağmen dersin hocasının elinden geleni yaptığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca Ö9 öğretim elemanına istediklerinde ulaşabildiklerini ve disiplinli olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencilerden derse zamanında girmelerini ve mutlaka buna uymalarını istediği anlaşılmaktadır.

"...Bazen mesela çok tersleyebiliyor. Evet bilmediğim bir şeyi soru soruyorum. Belki saçma bir soru soruyorum ama ben bilmediğim için onun saçma olup olmadığını bilemem sorduğum sorunun. Çünkü bilmiyorum. Öğrenmemişim. Geçmişte görmemişim. Ki görsem mutlaka hatırlarım. Çünkü ben geçmişte de sorumluluk sahibi biriydim. Mutlaka bir yerlerde öğrenmiş olsam soru işareti kalır. Ama ona orunca kızabiliyor. Böyle saçma soru sorulmaz diyor. Ama ben zaten onun saçma olduğunu bilsem sormam.."(Ö8)

"...Ya bazen ders dışında kendi buralara gelmesini anlatıyor. Ben kolay buralara gelmedim diyor. Profesörlük başka bir şey öğretmenlik başka bir şey diyor. İkisini kesinlikle birbirine karıştırmamalıyız filan kendisi de karıştırmıyor. Çok sinirlenebiliyor. Ağzından argo kelimeler duyuyorum. Bu bana garip geliyor. Bize değil ama başka insanlara söylüyor. Evet bize söylemiyor ama sanki bize söylüyor gibi. Utanıyorum eğer bir soruda cevap vereceksem veremiyorum.."(Ö2).

"...Kızların daha çok şey yapmasını istiyor. Olumlu yönde. Yani teşvik etmeye çalışıyor. Bilgisayar konusunda da öyle yazılımcılar genelde erkek olur. Nadirdir kız olduğu desteklemek istiyor aslında. Bugün derste de yaptı kızlar hadi yapın filan. Bu iyi bir şey bence olumlu bir şey. Zaten erkekler ön plana çıkıyordu derste. Kızların bu durumundan memnunum.."(Ö7).

Gözlem kaydından yapılan alıntıda Ö8 öğretim elemanına rahatlıkla soru sormadıklarını, sorduklarında tersleneceklerinden korktuklarını belirtilmiştir. Diğer taraftan Ö2 ders dışı konuşmaların dersi süistimal ettiğinden

yakınmaktadır. Aynı zamanda dersin hocasının derste argo kelimeler kullanması da öğrencileri rahatsız etmektedir. Öte yandan derste kızları daha fazla teşvik ettiği Ö7 tarafından belirtilmiştir. Bu bulgu GD3 ders gözlemleriyle de uyuşan bir bulgudur.

“...Hoca adım adım yardımcı oluyor. Teşvik ediyor. Kızları daha çok teşvik ediyor. Kızlar yapar erkekler yapamaz diyor..” (GD3).

Yukarıda öğretim elemanlarının kız öğrencileri teşvik ettiğine dair gözlem bulgusu verilmiştir.

Öğrenci-öğrenci etkileşimi

Öğrencilerin, öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucunda bireysel öğrenme yönelimli oldukları ve bazı öğrencilerin cinsiyetçi davrandıklarının bulunmuştur.

“...Aslına bakarsanız hiçbiriyle hiçbir sorunum yok ama bende sorun var. Ben çatışıyorum yani. Evet sorunum yok ama bana sorumsuz geliyorlar. Çok lakayt geliyorlar. Benim öğrenme sürecimi bu durum etkilemiyor. Bireysel düşünüyorum. Kendim öğreniyorum. İşbirliği öğrenme taraftarım aslında birilerine bir şeyler öğretmek onlardan bir şeyler öğrenmek istiyorum ama karşı taraftan hiçbir şey gelmeyince donup kalıyorsunuz...” (Ö9).

“...Ya konuştuğum 2-3 kişi var. Diğerleriyle selamlaşmıyorum. Yok tartışmadım. Gerek yok herkese. Şöyle bir şey var kötü yönleri tabii ki var ama iyi yönlerinin daha çok olduğunu düşünüyorum. Mesela biz 4. Sınıfa geldik. Herkes birbirleriyle kavgalı sözlü filan. Ama insanların beni tanımadığını düşünüyorum çünkü şu an sınıfta sözsüz başımı eğirim. Kendim kişisel düşünüyorum. Ben kız lisesinde okudum. Erkeklerle konuşmuşluğum olmadı. İletişimim olmadı ona bağlıyorum...” (Ö2).

Yukarıda Ö9 ve Ö2'nin öğrenci-öğrenci etkileşimine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre, Ö9 işbirlikli öğrenmenin ona bir fayda katmadığını, dolayısıyla bireysel öğrenmeye yöneldiğini, Ö2 ise kız lisesinde okuduğundan dolayı kızlara ayrıcalıklı davrandığını belirtmiştir.

Değerlendirmeye yönelik örtük program

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük program, veritabanı dersini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, “öğrencinin başarılı olma ölçütü”, “sınav türüne ilişkin görüşler” ve “değerlendirmeye yönelik öneriler” ana temalarına ulaşılmıştır. Şekil 4’te kod-tema ilişkisi görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Değerlendirmeye yönelik örtük programa ilişkin temalar ve alt boyutlar

Değerlendirmeye yönelik örtük program ana temasına ilişkin alt temalar öğrencinin başarılı olma ölçütü ve sınav türüne ilişkin görüşler şeklinde belirlenmiştir. Öğrencinin başarılı olma ölçütü üst sınıflardan çıkmış soruları almak, ezberlemek, sorgulayarak öğrenme, bilişimsel düşünme becerisi, yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde kodlanmıştır. Sınav türüne ilişkin görüşler ise test olmalı, bilgisayar üzerinde olmalı şeklinde kodlanmıştır.

Öğrencinin başarılı olma ölçütü

Öğrencinin başarılı olma ölçütü de örtük programı şekillendiren unsurlardan birisidir. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri betimlenmiştir.

"...Çok araştırmak merak etmek sorgulamak düşünmek gerekir. Yetinmemek bence. Zaten merak edince insan uygulamaya yönelik merak eder bu tür bilgisayar derslerinde. Bu derste uygulamak çünkü soru geldiğinde gözünüzün önünde canlandırabilirsiniz başarılı olursunuz. Ezberlediğinizde bir şeyi bir şeye dönüştüremiyorsanız bunun bir faydası yok. Mesela eğitim bilimlerinde ezberlerseniz size faydası olabilir bunun. Ama uygulamalı derslerde bunun böyle olacağını düşünmüyorum.."(Ö1)

"...Yapmak gereken tek şey önceki sınıflardan bir arkadaşınız olacak daha geçmiş yıllardaki soruları alacaksınız. Çok dürüst cevap veriyorum. Ben kesinlikle testten memnun değilim aslında. Sorular aynı. Değişmiyor. Ben niye değişmeyen soruları tekrar tekrar çözeyim ki..."(Ö8)

"...Bir kere ezber yeteneğiniz kuvvetli olacak. Sınav notundan dolayı böyle düşünüyorum. Ordan burdan not kırdım. Böyle olursa öğrenci ezbere teşvik edilir. Öğrenemez. Şöyle düşünün nattan kırdım deyince, çocuk ezberler. Ama kendi eve gitse farklı şeyler denese o daha kalıcı olur bence.."(Ö5).

“...Bir kere bilgisayarı sevmesi gerek. Hani bilgisayarla hiç ilgilenmemiş sadece oyun oynamış kişi yapamaz kodlamayı anlamaz bile. Buna karşı yeteneğinin kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum bir insanın bu kodlamayı yapabilmesi için..”(Ö9).

Öğrenciler ile yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde, Ö1 dersten başarılı olmak için çok sorgulama yapmak gerektiğini, merak duygusunun olması gerektiğini ve ezber yapmamak gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan Ö8 dersi geçmek için üst sınıftan bir arkadaşın yeterli olduğu görüşündedir. Sorular değişmediği için bu yöntem yeterli olmakta şeklinde görüş bildirmiştir. Ö5 ise kesinlikle ezberin dersi geçmek için yeterli olacağı görüşündedir. Ö9 bilişimsel düşünme becerisinin başarılı olma ölçütü konusunda ilk başta geldiğini düşünmektedir.

Sınav türüne ilişkin görüşler

Öğrencilerin sınav türlerine ilişkin görüşlerini, değerlendirme sürecindeki deneyimleri ile geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum değerlendirme sürecinin gizli etkisi olarak ele alınmıştır. Öğretmenler tarafından uygulanan sınav türünün öğrenciler için gizli mesajlar içerdiği belirlenmiştir. Gözlem verileri öğrencilerin “çoktan seçmeli test” olmak isteklerini dile getirdiklerini ve çoktan seçmeli testi daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Değerlendirmede ölçme aracı olarak çoktan seçmeli test kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...Bence insan klasikte yanlışı göremiyor. Testte insan aynı anda hem yanlışı hem doğruyu görebiliyor. Bu biraz ezberciliğe kaçıyor ama sistem bunu gerektiriyor. Bilgisayar üzerinden yaparsak doğru yanlışı görebiliriz ama bilgisayar derslerinin klasik olabileceğini hiç düşünmüyorum. Şu sorunun çıktısı nedir yazımız gibi. çünkü bizim beynimiz makine değil. Bilgisayar üzerinde olabilir. Kolaya kaçmak manasında test tercih ederim. Ama uygulamaya dönük olduğunda başarıyı yüzde kaç sağlayabilirim bilmiyorum. Ama test olduğunda bu budur bu değildir. Bunu biliyorum bu değildir dediğimde bilebileceksem test. ..”(Ö3)

“...Veri tabanında şöyle bir şey var. Açık uçlu yapılacak. Açık uçluda noktasını unutsan o kod çalışmıyor o sorunun üstü çizilecek gidecek. Yani şey yapamacaksınız. Mutlaka nokta virgöl unutulacak. Kod yazma dersleri için klasik olmamalı. Bilgisayar üzerinden olabilir ama o zamanda zaman sıkıntısı olur..”(Ö6)

“...Olmaması gereken kesinlikle, biz bilgisayar öğreniyoruz hani kodlama bir virgülle her şey değişebiliyor. Kesinlikle bilgisayar üzerinde olması gerektiğini düşünüyorum. hem daha kalıcı olur hem ileride gerçekten de bilgisayar alanında daha iyi iş bulabiliriz. Ama kağıt üzerinde her iki türlü sınavı da ben kesinlikle tercih etmiyorum öyle olmaması gerek insan anlamıyor aklından uçar gider.

Ama orada bir şey yaparken a bunu buldum a bunu buldum filan deyince o insanın aklında kalıyor. Ya aslında benim işime gelen test. Olsun hemen kurtulayım. Test olsun isterim. Ama olması gereken kesinlikle bilgisayar üzerinden. kalıcı oluyor..”(Ö2)

Yukarıdaki görüşme kayıtlarından yapılan alıntılarda; öğrenciler çoktan seçmeli testi daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Değerlendirme anlayışının gerçekte uygulanan değerlendirme anlayışı ile uyusmaması örtük program kapsamında ele alınabilir. Öğrenciler test türünü seçmekte ve bunun işine geldiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin ezberlemenin çoktan seçmeli testte başarılı olmak için yeterli olduğunu düşündükleri bu nedenle bu test türünü tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini tam olarak ölçmediğini düşünmelerine rağmen yüksek not almak için çoktan seçmeli testi tercih etmeleri, öğrencilerin öncelikli amacının öğrenmek değil yüksek not almak olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgular doğrultusunda, veritabanı dersinde sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden, öğretme-öğrenme etkinliklerinden, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminden ve değerlendirme sürecinin örtük programı etkilediğine yönelik sonuçlar betimlenmiştir.

Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın, fiziki ortam problemleri ve fiziki ortam önerilerini içerdiği belirlenerek bu unsurların örtük programı nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur:

Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir kısmının gerçekleştiği yer olan sınıfların,oturma düzeni ve sınıfta bulunan araç-gereç, mobilya, resim vb. ile donatılma biçimi, öğrenci sayısı gibi fiziki düzenlemeler ve özellikler örtük programı temsileden unsurlar içermektedir (Yüksel, 2004a). Sınıf düzeninin U oturma düzenine göre yapıldığı, ancak orta sıralarda da bilgisayar olduğundan tam bir U düzeni olmadığı belirlenmiştir. Sınıf ortamını düzenleme, öğrencilerin sınıf içindeki yerlerini algılamalarını, uygun olabilecek etkinlik çesitlerini ve onlardan nasıl yararlanmaları gerektiğini etkilemektedir (Burden,1995). Ayrıca öğrenci sayısı fazla olduğundan her bir öğrenciye bir bilgisayar düşmemekle birlikte, bazı bilgisayarlarda internet problemi olduğu belirlenmiştir. Gair ve Mullins'e (2001) göre, eğitim öğretim için hazırlanmış olan sınırlı fiziksel çevre, eğitimcilerin pedagoji ile ilgili tercihlerini sınırlamakta ve yenilikçi programlardan alıkoymaktadır. Hesapçıoğlu (1994) okul yapılarının mimari biçimlerinin, bir okulda bulunan araç gereçlerin ve sınıf başına düşen öğrenci sayısının, belli bir tür öğretime izin verdiğini belirtmektedir. Öğrenciler çok fazla sandalye olması ve ses çıkmaması, sınıfın

küçük olması, masanın niteliksiz bir yerde olması, bilgisayar sayısındaki azlıktan, internet problemlerinden kaynaklanan problemlere yer vermiştir. Öğrenciler daha geniş bir sınıf istediklerini, pencerelerin yenilenmesi gerektiğini, sınıf oturma düzeninin değiştirilmesi gerektiğini ve ısı ve ışık için önlemler alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıfın öğrenme ve öğretme etkinliklerinden kaynaklanan örtük programın, öğretim elemanının beklentileri, öğretim elemanının söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumları ve öğrencilerin beklentilerini içerdiği belirlenerek bu unsurların örtük programı nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur:

Okulların kurumsal beklentileri, okul yaşamının öğrencilere kazandırdıkları ve eğitim hedeflerinin beklentilerinin tam olarak örtüştüğünün söylenemeyeceğini ileri süren Jackson, örtük programı gizli mesajlar yolu ile iletilen okulların resmi olmayan beklentileri olarak açıklamıştır (Jackson, 1968). Öğretmenin öğrencilerden beklentileri, örtük programın en önemli unsurları arasındadır. Öğretmenler öğretim-öğrenme sürecinde görüş, inanç, değer ve beklentilerini gerek açıkça, gerekse örtük bir şekilde öğrencilerine iletmektedir (Yüksel, 2004a). Araştırma da dersin öğretim elemanının öğrencilerden üst düzey akademik beceri beklediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrendiklerini otantik öğrenme yoluyla öğrenmelerini beklemektedir. Öğretim elemanının, söylem ve eylemlerindeki çelişkili durumlar yalnızca değerlendirme türünde ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanı değerlendirmeyi test yapacağını söylemiş, ardından fikrini değiştirip klasik yapmaya karar vermiştir. Yılman (2006), özellikle öğrenciler açısından bakıldığında öğretmenlerin söylediklerinden daha çok yaptıkları, eylemleri ve ortaya koydukları davranışların büyük bir değer ve anlam taşıdığını belirtmektedir. Kağıtçıbaşı (1996), kaynağın uzmanlığın ötesinde, güvenilir de olmasının, hedefi etkileyebilmesi için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler yüksek beklenti olmamasını, öğretim elemanının bilenle bilmeyeni ayırt etmesi gerektiğini, öğrencinin notla tehdit edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Synder'e göre (1971) örtük program, öğrencilerin resmi programa verdikleri tepkiler sonucunda öğrenciler tarafından şekillenmektedir. Bloom'a göre (1995) okuldaki öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmalarına dayanan bağıl yargıların çok yaygın olduğu görülmektedir. Bu yaygınlık, gözükmeyen öğretim programının bazı yönlerini gözlenebilir ve daha doğrudan bir yaklaşımla incelenebilir bir hale getirmektedir. Görüşme kayıtlarında bir öğrencinin "... bilenle bilmeyeni ayırt etmesi gerek..."(Ö5) bu durumda örtük olarak yapılmalıdır. Ayrıca Memişoğlu (2004) kişilerin kendilerini ancak rahat ve güvenli hissettikleri ortamlarda ifade edebileceklerini tehdit edici, kınayıcı bir ortamın bireyi savunucu olmaya iteceğini ve duyguların dile getirilmesinin güçleşeceğini belirtmektedir. Öğrencilerin beklentilerini ifade edip edemediklerine yönelik olan soruda "...

cesaret edemiyorum, sınıftan destek bulamıyorum..." (Ö4) cümlesi de bunu destekler niteliktedir.

Sınıfın etkileşimden kaynaklanan örtük programın, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini içerdiği belirlenerek bu unsurların örtük programı nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur:

Öğretim elemanının sınıfın kalabalık olmasından dolayı herkesle ilgilenmeye çalıştığı dolayısıyla bunun zaman aldığı ve çok başarılı olmadığını belirtmektedir. Ancak buna rağmen dersin hocasının elinden geleni yaptığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretim elemanının disiplinli olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğrencilerden derse zamanında girmelerini ve mutlaka buna uymalarını istediği de bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Ancak öğretim elemanına rahatlıkla soru soramadıklarını, sorduklarında tersleneceklerinden korktuklarını da belirten öğrenciler olmuştur. Diğer taraftan ders dışı konuşmaların dersi süistimal ettiğinden yakınılmaktadır. Aynı zamanda dersin hocasının derste argo kelimeler kullanması da öğrencileri rahatsız etmektedir. Öte yandan öğretim elemanının derste kızları daha fazla teşvik ettiği de bulunan bir bulgudur. Bir fakültenin öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal ilişkileri örtük program hakkında bilgi edinmemizi sağlar (Townsend, 1995). Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine dayalı soruların analizinde bireysel öğrenme yönelimli oldukları ve bazı öğrencilerin cinsiyetçi davrandıkların bulunmuştur. Sınıfın değerlendirmeye yönelik örtük programın, öğrencinin başarılı olma ölçütü ve sınav türüne ilişkin görüşleri içerdiği belirlenerek bu unsurların örtük programı nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur:

Öğrenciler ile yapılan görüşme kayıtları incelendiğinde, öğrenciler dersten başarılı olmak için çok sorgulama yapmak gerektiğini, merak duygusunun olması gerektiğini ve ezber yapmamak gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen öğrencilerin kavrayarak öğrenmelerini, kendilerine sunulan bilgileri sorgulamalarını isteyebilir. Ancak öğrencilerin her bilgiyi ezberleme alışkanlığı ya da dersle ilgili her şey ders kitabında var anlayışı nedeniyle öğretim elemanı bu isteğini yerine getiremez. Bu durumda örtük program öğretim elemanının etkisinden çok öğrenci özellikleri ile şekillenmektedir (Yüksel, 2004a). Başarı, öğrencilerin yaptığı faaliyet ve davranışlarla değil, sınavlarda aldığı notlarla olmaktadır. Dolayısıyla okullarda değerlendirme sistemi not üzerine kuruludur. Öğrencilerin not için çalıştıkları inkar edilemez (Yüksel, 2004a). Sambell ve McDowell'e göre (1998) öğrenciler değerlendirmeye ilişkin kendi yorumları algıları ve hareketleri yoluyla örtük programı oluşturmaktadır. Öğrenciler dersi geçmek için üst sınıftan bir arkadaşın yeterli olduğu görüşündedir. Sorular değişmediği için bu yöntem yeterli olmakta şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler kesinlikle ezberin dersi geçmek için yeterli

olacağı görüşündedir. Öte yandan bilişimsel düşünme becerisinin başarılı olma ölçütü konusunda ilk başta geldiğini düşünenlerde vardır. Öğrenciler çoktan seçmeli testi daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Değerlendirme anlayışının gerçekte uygulanan değerlendirme anlayışı ile uyusmaması örtük program kapsamında ele alınabilir. Öğrenciler test türünü seçmekte ve bunun işine geldiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin ezberlemenin çoktan seçmeli testte başarılı olmak için yeterli olduğunu düşündükleri bu nedenle bu test türünü tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini tam olarak ölçmediğini düşünmelerine rağmen yüksek not almak için çoktan seçmeli testi tercih etmeleri, öğrencilerin öncelikli amacının öğrenmek değil yüksek not almak olduğu söylenebilir. Yüksel'e göre (2004a), öğrenciler sınavlara hazırlanırken öğretim elemanının üzerinde çok durduğu yerlere daha fazla çalışarak bunları ezberlemesi gerektiğinin farkına varmaktadır. Sonuçta öğrenci sınavları başarmak ve sınıfını geçmek istiyorsa öğretmenin taleplerine uymak durumundadır. Bu taleplere uyan öğrenciler büyük ölçüde sınavlarda başarılı olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev: D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Burden, P. R. (1995). Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction. New York: Longman Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 12 (2), s. 1513-1534.
- Gair, M. ve Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.). The Hidden Curriculum in Higher Education. New York: Routledge.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16(2), 187-198.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Ltd. Sti.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Lynch, K. (1989). The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal. Philadelphia: The Falmer Press.
- McLaren, P. (2011). Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş. M. Tekin (Çev.), Eleştirel Pedagoji: Temel Kavramlara Bir Bakış, s. 287-330. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Memişoğlu, S. P. (2004). Sınıfta iletişim ve grup etkileşim süreci. M. Şişman & S. Turan (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Öğreti, PegemA Yayınları
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 25(4), 343-358.
- Sambell, K ve McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 23(4), 391-396.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tezcan M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), s. 53-59
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yüksel, S. (2004a). Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yüksel, S. (2005) —Kolberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, s.5.2,ss.307-328.

Extended Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of the hidden curriculum in the database course. In this direction, the aim of the study is to reveal the physical environment, methods, learning-teaching interaction, student-student, student-instructor interaction and the implicit program resulting from the evaluation process. The following research questions have been determined within the framework of this general purpose.

- How does the hidden curriculum, which derives from the physical environment and regulations of the class, affect the database lesson?
- How does the hidden curriculum from teaching-learning activities affect the database lesson?
- How does the hidden curriculum from the student-student interaction affect the database lesson?
- How does the hidden curriculum from the evaluation process affect the database course?

In the context of the purpose of this study, a case study method used in qualitative research methods which examined the hidden curriculum resulting from the physical environment, method, learning-teaching interaction, student-student, student-instructor interaction and evaluation process. A single unit of analysis is used as a whole to understand the changes and processes occurring in the relevant situation, so the holistic single case design is used. The case study is a research method that is used in cases where there is more than one source of data and it is not clear from the precise lines of the boundaries between the actual content and the content in the case (Yin, 1984, Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005). In case studies, more than one data collection tool is used to collect more in-depth information (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). In the holistic single case pattern, there is a single unit of analysis (an individual, an institution, a program, a school, etc.) (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this study, the projected unit is considered to be the only case. This research was carried out in two stages. In the first phase, in the spring semester of 2017-2018 academic year, the Database Course at the Computer Education and Instructional Technology Department of Çukurova University was observed for three weeks (9 hours). In the second stage of the study, the students of the same course (9 students) were interviewed after the observations. Five of the students were female and four of them were male. In the qualitative research, it was aimed to collect in-depth information from data collection methods by using observation and interview method. For this purpose, 9 students with low, medium and high grades were selected according to the scores of the students. The semi-structured observation form was developed by making some corrections according to the expert opinions. In the

observation form, physical environment and regulations of the class, teaching-learning activities, teaching-student interaction and evaluation topics were included. During the observation, the data were recorded via a note observation form and 9-page written text was obtained. Data were collected during the 9-hour events between March and April 2018. Semi-structured student interview form was used as second data collection tool. Interview questions were prepared for the interview forms based on the related literature and detailed the research problem and expert opinion was received for scope validity. Based on the feedback, the questions were rearranged and 11 questions were formed. During the meeting, the subjects such as the physical situation of the class, instructor and student expectations, conflicting situations, teaching staff and student interactions, the behaviors of the instructor and students, and the success criteria were discussed. The interviews were conducted by recording the voice with the permission of the participants. Then these records are written text in computer environment. The participants' comments during the interview were written in the same way and a written text of 17 pages was obtained. The identity information of the students interviewed in order to resolve the ethical issues has been kept confidential and is defined with the codes eri Ö1, Ö2 and Ö3 Etik in the reporting of the research. In addition, three database courses were analyzed by structured observation technique for nine hours in line with the observation form prepared in this study. In order to solve the ethical problems, the observations were reported as GD1, GD2 and GD3. In the light of the findings obtained, the results of the database course show that the physical environment and regulations of the class, teaching-learning activities, teaching staff-student, student-student interaction and evaluation process affect the implicit program. It was determined that the classroom layout was made according to the U seating arrangement, but in the middle rows it was not a complete U-layout. In addition, the number of students in each student did not fall into a computer, some computers have been identified as internet problems. Students have too many chairs and voices, the small class, the unqualified space of the table, the lack of computers, problems caused by internet problems. The students emphasized that they want a wider class, that the windows need to be renewed, the class seating needs to be changed and that measures should be taken for heat and light. Research also stated that the instructor of the course expects high-level academic skills from the students. He also expects to learn what he has learned through authentic learning. The contradictory situations in the lecturer, his / her discourse and actions have emerged only in the type of evaluation. The instructor said that he would test the evaluation, then changed his mind and decided to make it classic. The lecturer states that because the class is crowded, he tries to take care of everyone and that this takes time and is not very

successful. However, he emphasizes that the instructor did his best. In addition, it was emphasized that the instructor was disciplined. This finding is evidenced by the fact that the students were asked to enter the class in a timely manner. However, there were students who stated that they could not ask questions easily and feared that they would reverse when asked. On the other hand, it is complained that extracurricular lectures are abusing the lesson. At the same time, the teacher's slang words in the lesson using the students are disturbing. On the other hand, it is also found that the instructor encourages more girls in the class. In order to be successful in the course, the students think that there should be a lot of questioning, a sense of curiosity and no need to memorize. Students are of the opinion that a high-class friend is enough to pass the course. Since the questions do not change, this method is sufficient. Some students believe that it will certainly be enough to pass the memorizing lesson. On the other hand, there are those who think that computational thinking ability comes first in the criterion of being successful. The students stated that they prefer the multiple choice test. The students choose the type of test and mention that it works. It appears that students prefer this type of test because they think that memorization is sufficient to succeed in a multiple-choice test.

ÖĞRENCİLERİN DÜNYA VATANDAŞI ÖZELLİKLERİNİ TAŞIMALARINA İLİŞKİN MESLEK LİSESİ YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ*

Mahmut SAĞIR**, Hatice ÖNCÜ***

Özet

Bu araştırmada, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu öğrencilerinin dünya vatandaşlığı özelliklerini taşımalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş il merkezindeki meslek liselerinde görev yapan 15 mesleki teknik ortaöğretim kurumu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna giren okul yöneticileri “Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Maksimum Çeşitlilik Örnekleme” yoluyla belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim olarak desenlenmiştir. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda dünya vatandaşlığı için; öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin yetersiz olduğu, uluslararası iş gücü piyasasındaki iş yapabilirliklerinin düşük olduğu, meslek etiği konusunda yeterli olmadıkları, evrensel değerlere bağlılıklarının istenen nitelikte olmadığı, farklı kültürlerle adaptasyon konusunda başarılı olamadıkları söylenebilir. Bununla birlikte meslek lisesi öğrencilerinin değişime kolay ayak uydurabildikleri ve sosyal sorumluluk konusunda istekli oldukları fakat yönlendirilmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Anahtar kelimeler: Dünya vatandaşı, meslek lisesi, yönetici görüşleri, öğrenci

ASSESSMENTS OF VOCATIONAL HIGH-SCHOOL MANAGERS RELATING TO STUDENTS' POSSESSION OF GLOBAL CITIZENSHIP ATTRIBUTES

Abstract

This study aims to evaluate the opinions of vocational high-school managers about the degree of the possession of students' global citizenship attributes. The participants of the focus group are comprised of 15 managers of vocation high-school, which are situated in the city district of Kahramanmaraş. The focus group managers are determined with the help of maximum variation purposive sampling method. The research is patterned by the qualitative

* Bu çalışmanın bir kısmı 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur.

** Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, msagir_71@hotmail.com, Orcid id: 0000-0003-3807-151X

*** Öğrt, Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, Türkiye, haticeoncu50@gmail.com, Orcid id: 0000-0001-9383-5688

phenomenology method. In order to collect the data, a semi- structured interview form is utilized, which comprise 7 questions that are developed according to expert opinions. The quantitative data which are collected from the research project is handled with the descriptive analysis method. The outcome of the research illustrates that the foreign language level of the students are inadequate, working capability for international workplace is low, professional ethics are not enough, cohesion to the universal values is weak and adaptation to different cultures is not enough for being a global citizen. In addition, it is seen that the students are keen to apt to the changes and willing to participate in social responsibility issues, however, these characteristics necessitate the appropriate routing of the students.

Key words: Global citizen, vocational high-school, school manager opinions, student

GİRİŞ

Vatandaşlık anlayışı genel olarak, her devletin sahip olduğu toplumsal yapısına ve hukuk anlayışına göre değişiklik göstermektedir. Ülkemizdeki vatandaşlık anlayışının da Kıta Avrupa'sı ülkelerinde kabul edilen vatandaşlık anlayışına ana çerçeveleri ile benzerlik gösterdiği, geçmişten gelen toplumsal ve siyasi yapı farklılıklarına rağmen hukuki çerçevenin benzer şekilde çizilmiş olduğu söylenebilir. Amerikan ve İngiliz hukuk sistemlerinde de, modern vatandaşlık kurumunun gelişimine ilişkin olarak Kıta Avrupa'sı ile ortak noktalar bulunmakla birlikte, çeşitli açılardan farklı bir seyir izlendiği görülmektedir (Şahin, 2016). Ülkemizde 1982 Anayasasının 66. Maddesinde vatandaşlık tanımı ve kasamı; "Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir. Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz. Vatandaşlıktan çıkarma ile ilgili karar ve işlemlere karşı yargı yolu kapatılamaz" şeklinde belirtilmiştir.

Toplum, insan davranışlarını düzenleyen, belirli bir coğrafyada belirli kuralları olan, varlığını nesiller boyu devam ettiren ve bir yaşam biçimini paylaşan insanlar topluluğudur (Kongar, 1985). Bir arada yaşamamanın neticesi olarak insanlar birbirleri ile ilişkiler kurar ve bu etkileşim neticesinde topluma ait çeşitli ortak değerler oluşur. Toplumdaki bireyler, ferdi farklılıklarına rağmen, toplumla bütünleşmek, topluma uyumlu bir kimlik kazanmak ve toplumun genel anlayışına uygun şekilde davranış sergilemek zorundadır (Coştu, 2009). İnsanlar doğaları gereği olarak tarihsel süreç içerisinde sürekli olarak bir toplum içerisinde yaşamışlardır. Aristo açısından insanlar birlikte yaşam sürdürmesi gereken canlılardır. Tarihsel süreçte, Aristo'dan 18. yüzyıla kadar geçerliliğini korumuş bir anlayışla, bir toplumun üyesi olmanın, devletin bir vatandaşı olmak ve dolayısıyla da devletin yasalarına uygun şekilde davranılması gerektiği şeklinde kabul görmüştür. Fransız İhtilali ile birlikte değişen toplum ve vatandaşlık anlayışı, birçok anlayış değişikliğine uğrayarak

günümüzde Dünya vatandaşlığı olarak adlandırılan şekline evrilmiştir (Bumin, 1982; Alyakut, 2007).

Özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, dünyada var olan doğal sınırları sanallaştırarak toplumların küreselleşmesine yol açmıştır. Bu kapsamda, toplumlarda cari olan vatandaşlık algılarında önemli değişiklikler görülmüştür. Bu süreçte vatandaşlar, devletten sadece mensubiyetleri nedeniyle değil, insani hakları nedeniyle de hak talep etmeye başlamışlar toplumsal ayrımcılıklar insanların eşit haklara sahip olması vatandaşlığın temel ilkesi olarak benimsenmeye başlamıştır (Pike, 2008). Küreselleşme süreci ile birlikte vatandaşlık kavramı ise küresel vatandaşlık veya dünya vatandaşlığı şekline dönüşerek, insanların yaşam biçimini küresel ölçekte tanımlayan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Şahin, 2016).

Dünya vatandaşlığı, bireylerin tüm dünya genelindeki hadiselerden haberdar olarak kendi rollerini bilmesi, çeşitliliğe saygı duyması ve değer vermesi, dünyanın ekonomik, politik, sosyal, kültürel, teknolojik ve çevresel olarak nasıl işlediğini anlaması, toplumsal adaletsizliğe duyarlı, yerel ve küresel bağlamda topluma katılım ve katkı göstererek dünyayı adil ve katlanılabilir bir hale getirmek için eyleme geçmeye gönüllü olması, eylemlerinin sorumluluğunu taşıyabilen kişiler olarak davranış sergilemeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Kan, 2009). Bu anlamda dünya vatandaşlığı, dünyanın işleyişine ve problemlerine yönelik küresel farkındalığı, küresel meselelere iradeli olmaya yönelik öz-yeterlik algısını ve küresel problemlerin çözümüne yönelik etkinliklere aktif sivil katılımı gerektirmektedir (Kronfil, 2011).

Dünya vatandaşlığına ilişkin tanımlar incelendiğinde, dünya vatandaşlığının üç temel bileşen üzerinde temellendirildiği görülmektedir. Bu bileşenler, bilgi-anlayış, beceri, değerler-tutumlar olarak sıralanabilir. Bilgi-anlayış bileşeni; sosyal adalet ve eşitlik, çeşitlilik, küreselleşme ve dayanışma, sürdürülebilir gelişme, barış ve çatışmayı kapsamaktadır. Beceri bileşeni; kritik düşünme, etkili tartışma, adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele edebilme, kişi ve şeylere saygı, işbirliği ve karışıklık karşısında azmi içermektedir. Değerler-tutumlar bileşeni ise, kimlik duygusu ve özsaygıyı, empatiyi, sosyal adalete bağlılığı, çeşitliliğe saygı duymayı ve değer vermeyi, çevre için endişe duymayı, insanların farklılık yaratabileceğine inancı içermektedir (Engin, 2015).

Dünya vatandaşlığı, hızla gelişmekte olan dünyaya uyum için oldukça önemli bir kavramdır. Kendi kültürünü kaybetmeden, evrensel değerlere açık ve dünyanın yaşadığı sorunların farkında olan bireylerin yetiştirilmesinde eğitimcilere oldukça önemli görevler düşmektedir. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve öğrencilerin dünya vatandaşlığı algılarının tespit edilmesi oldukça önemlidir.

Ülkemizde meslek liseleri, mesleki ve teknik eğitim alanında diplomaya götüren orta öğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının

uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim öğretim kurumlarıdır (Uçar, 2013). Ulusoy ve Erkuş (2017)'ye göre ülkemizde meslek liseleri, eğitim tarihimizin mihenk taşları olarak kabul edilebilmektedir. Buna karşılık son yıllarda gerek öğrencilerde gerekse velilerde, meslek liselerini tercih etme konusunda bir düşüş gözlenmektedir. Araştırmalara göre, herhangi bir meslek lisesine kendi istekleri ile giden öğrenci sayıları tüm meslek lisesi öğrencilerinin yaklaşık %50'sini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, okula aidiyet duygusu hisseden öğrencilerin oranı da aynı seviyelerdedir. Bu durumun, öğrencilerin meslek lisesini tercih ederken genel olarak bilgi sahibi olmadıkları nedeni ile oluştuğu değerlendirilmektedir (Ulusoy ve Erkuş, 2017).

Ülkemizde, okul öncesi, ilköğretim, lise ve yükseköğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin dünya vatandaşlığı algılarının tespit edilmesi ve dünya vatandaşlığı niteliklerini ne ölçüde taşıdıkları çeşitli bilimsel çalışmalar ile ortaya konulmaya çalışılmıştır (Kaya, 2012; Ceylan, 2013; Gül, 2014; Uydaş, 2015; Şahin, 2016;). Buna karşılık, ülkemiz eğitim sisteminde oldukça kapsamlı bir yere sahip olan meslek liseleri için gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Ulusoy ve Erkuş, 2017). Bu çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin dünya vatandaşlığı niteliklerine ilişkin okul yöneticisi görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim olarak desenlenmiştir. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği ortamlarda, kendilerinin randevu verdikleri zaman dilimlerinde toplanmıştır. Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla yöneltilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2003)'e göre pek çok sosyal bilimlerde görüşme tekniği, etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır. Yapılan görüşme not alma tekniği ile kaydedilmiştir. Daha sonra yapılan kayıtlar çözümlenmiştir. Katılımcıların görüşleri, isimleri verilmeden kodlanarak araştırmaya aktarılmıştır. Buna göre "Okul Yöneticisi"

katılımcıları ifade etmesi açısından “Y” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında “Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14 ve Y15” şeklinde bir numara verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş il merkezindeki meslek liselerinde görev yapan 15 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna giren okul yöneticileri “Amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “Maksimum Çeşitlilik Örnekleme” yoluyla belirlenmiştir. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	Görevi	Çalıştığı Kurum Türü	
Y1	Erkek	Müdür yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Lisesi)
Y2	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Lisesi)
Y3	Kadın	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Lisesi)
Y4	Kadın	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Lisesi)
Y5	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Sağlık Lisesi)
Y6	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Sağlık Lisesi)
Y7	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Turizm Otelcilik Lisesi)
Y8	Erkek	Müdür	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Turizm Otelcilik Lisesi)
Y9	Erkek	Müdür	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Endüstri Meslek Lisesi)
Y10	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Endüstri Meslek Lisesi)
Y11	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi)
Y12	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi)
Y13	Erkek	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi)
Y14	Kadın	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi)
Y15	Erkek	Müdür	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi)

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorulara göre temalar gruplanmış ve bulgular sunulmuştur

Tablo 2. Verilerin analizinde ortaya çıkan temalar

1. Yabancı dil bilgisi
2. Uluslararası iş gücü piyasası
3. Meslek Etiği
4. Evrensel Değerlere Bağlılık
5. Değişime ayak uydurma
6. Farklı kültürlerle adaptasyon
7. Sosyal sorumluluk

Tablo 2 incelendiğinde verilerin analizinde ortaya çıkan temaların; yabancı dil bilgisi, uluslararası iş gücü piyasası, meslek etiği, evrensel değerlere bağlılık, değişime ayak uydurma, farklı kültürlere adaptasyon ve sosyal sorumluluk şeklinde gruplandırıldığı görülmektedir.

Yabancı dil bilgisi

Bu tema doğrultusunda görüşme formundaki soru, “Öğrencilerinizin yabancı dil bilmeleri onlara ne gibi yararlar sağlar ve yabancı dil bilgilerinizi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?” şeklindedir. Bu tema incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yetersiz olması* olduğu görülmüştür. Katılımcılar öğrencilere ilişkin olarak yabancı dilin gerekliliğini; mesleki alandaki yenilikleri takip edebilme, alanda yükselme, yükseköğretime devam ve akademik anlamda yükselme alanlarında toplayarak benzer görüş belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Katılımcılardan birisi dilin gerekliliği konusunda “*Dış ticaret ve pazarlama bölümlerimiz var, ihracat ve ithalat gibi işlerde çok faydası var.*”(Y1) şeklinde belirtirken bir diğer katılımcı da “*Özellikle bilişim bölümümüzde bilgisayar programlama dili İngilizce olduğundan bu programlar güncellendiğinde orijinal dilini(İngilizce) bildiğimiz zaman, Türkçe çevirisini beklemeden hemen kullanmaya başlayabiliyoruz.*” (Y2) şeklinde bu görüşü desteklemiştir. Bir başka katılımcı “*Turizmde dil şarttır. Dil bilmeyen geri hizmette çalışır, yükselemez.*” (Y7) şeklinde görüş belirtirken aynı şekilde bir diğer katılımcı “*Turistik yerlerde özellikle yiyecek-içecek hizmetleri alanında çalışacaklarsa dil bilmek zorunludur.*”(Y11) şeklinde bu görüşü destekler nitelikte gerekliliği vurgulamıştır. Y12 kodlu yönetici “*Yiyecek-içecek hizmetleri alanından mezun öğrenciler yoğunlukla turizm sektöründe çalıştıkları için dil onlara fazlaca gereklidir.*” şeklindeki görüşüyle bu konuya destek verirken devamında ise “*Fakat diğer meslek lisesi bölümleri için (-kalifiye eleman şeklinde çalıştıklarında-güzellik ve bakım hizmetleri alanı, çocuk gelişimi ve eğitimi alanı, hasta ve yaşlı bakım hizmetleri alanı gibi) çalışma sahalarında dile çok ihtiyaç duyulmamaktadır.*” şeklinde dilin gerekli olmadığı alanları da belirtmiştir. Bahsi geçen katılımcılar yabancı dil bilme gerekliliğini, meslek lisesi alanlarına göre yorumlarken; Y2, Y3, Y13, Y14, Y15 kodlu katılımcılar ise tüm meslek lisesi alanları için yabancı dil bilme gerekliliği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Y10 kodlu katılımcı ise “*Meslek liseleri için yabancı dil bilmenin hiçbir faydası yoktur, teknik kısımdan mühendisliğe geçebilen olursa zaten orada dil eğitimi alacaktır.*” şeklinde görüş belirtmiş, Y9 kodlu katılımcı da “*Yabancı dil bilmenin bu öğrencilere yarar sağlayacağına inanmıyorum... Yabancı dilin haftalık programda ders saati %50 azaltılmıştır, bu da yerinde bir uygulamadır.*” şeklinde bu görüşü desteklemiştir.

Y2, Y3, Y11, Y14 kodlu katılımcılar yabancı dil bilmenin kendi alanlarındaki yenilikleri takip etmede çok gerekli olduğu konusunda görüş birliği içerisinde. Y15 kodlu katılımcı *“Alanlarında akademik olarak yükselmek için yabancı dil mutlaka gereklidir.”* şeklinde görüş bildirirken, Y14 kodlu katılımcı da *“İşe yerleşme konusunda yelpazeyi genişletiyor.”* şeklinde bir başka açıdan bu gerekliliği vurgulamıştır. Katılımcılar öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yetersiz olduğu, yabancı dil öğretimi konusunda eksik ve hataların bulunduğu, öğretimin teoride kalıp pratiğe dökülemediği ve dile karşı ilgisizlik konularında benzer görüş belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yetersiz olduğu konusunda tüm katılımcıların (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14 ve Y15) hemfikir olduğu görülmüştür. Bu konuda bazı görüşler şöyledir: *“Öğrencilerimiz ortaöğretime TEOG sınavı ile alındılar ve fakat meslek liselerine bu sınavda elenip kalbur altı kalan grup öğrenciler yerleşti. Bu yüzden hâlihazırda seviye zaten düşük.”* (Y1); *“... ayrıca Mesleki İngilizce dersi aldıkları halde hala başlangıç seviyesindedeler.”* (Y8) ve *“Yabancı dil dersi olmasına rağmen, öğrenmeden mezun oluyorlar.”* (Y9). Eğitim sistemindeki, yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği konusunda 6 katılımcının (Y2, Y3, Y9, Y12, Y14 ve Y15) benzer görüşleri olduğu görülmüştür. Bir katılımcı *“Eğitim sistemimiz maalesef yabancı dil öğretmiyor. Matematik-Bilgisayar öğrenen çocuk dili de pekâlâ öğrenebilir. Tekniğimizde hata ve eksiklikler var.”* (Y2) şeklinde görüşünü belirtirken, diğer bir katılımcı ise *“12 yıl yabancı dil eğitimi almalarına rağmen konuşamıyorlar.”* (Y3) şeklinde görüşü desteklemiştir. Katılımcılardan birisi *“Sadece dersi geçme ve mezun olma odaklı oldukları için yabancı dili öğrenemiyorlar, gerekliliğinin farkında değiller.”* (Y4) şeklinde görüş belirtirken, bir diğeri *“Öğretmen sayımız ve ders saati yeterli olmasına karşın, dil öğrenmeye ilgisizler.”* (Y7) şeklinde, bir diğeri de *“Öğrenci, meslek liselerinde yabancı dil öğrenmeye ilgili değil.”* (Y10) diyerek diğer iki katılımcının görüşünü desteklemiştir. Yabancı dilin özellikle konuşma (speaking) kısmında öğrencilerin yetersiz oldukları konusunda 8 katılımcının (Y3, Y5, Y6, Y7, Y9, Y11, Y12 ve Y13) benzer görüşleri olduğu görülmüştür. Y3 kodlu katılımcı *“Gramer konusunda nispeten daha iyiler fakat konuşma dilinde çok başarısızlar.”* şeklinde görüş bildirirken Y5 kodlu katılımcı, *“Müfredatta verilen konular bazında fena değiller fakat konuşma açısından çok yetersizler.”* şeklinde bu görüşü desteklemiştir. Y7 kodlu katılımcı ise *“Okulda görülen saat bazında yeterli olmasına rağmen yabancı dil konuşamayan öğrencilerimiz, yaz stajlarında otellere gittiklerinde pratik yapma imkânı buldukları için ancak orada dili geliştirebiliyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Y12 kodlu katılımcı da *“Ben kendimden biliyorum, dili teorik derslerde öğrenememişim. Dil kullanılmadan öğrenilmiyor. Eğitim sistemimiz pratiğe imkân vermiyor.”* diyerek önceki katılımcının görüşünü desteklemiştir. Katılımcılardan birisi *“Dil derslerini her öğrenci alan öğretmeninden alma şansı*

bulamıyor. Maalesef ücretli öğretmenlik vb. uygulamalarla yetkin olmayan kişiler bu dersleri vermek zorunda kalıyor." (Y15) şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca aynı kodlu katılımcı *"Dil kalabalık sınıflarda öğrenilemiyor."* görüşünü belirtmiştir.

Uluslararası iş gücü piyasası

Bu tema doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Mezun edeceğiniz öğrencileriniz ileride başka ülkelerde iş bulabileceklerine veya ülkemizde çok uluslu şirketlerde çalışabileceklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" şeklindedir. Bu tema doğrultusunda verilen yanıtlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *yetersiz yetiştirme* olduğu görülmüştür. Katılımcılar alan bilgisi yönünden yeterli olma/olmama, alanının ve bu alandaki iş imkânlarının farkında olmama, akademik başarının düşük olması ve buna paralel yükseköğretime devam eden öğrenci sayısının düşük olması konularında benzer görüş belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Y2 kodlu katılımcı *"O tarz şirketlerde çalışabilecek yeterliliğe sahip olarak mezun olmaktadır fakat yabancı dilleri yetersiz olduğu için bu arayışa bile girmeyeceklerdir."* şeklinde görüş bildirmiş, Y6 kodlu katılımcı da *"Dil sorunu çözülebilirse dünyanın her yerinde çalışabilecek mesleki yeterliliğe sahipler."* şeklinde desteklemiştir. Y5 kodlu katılımcı *"Meslek liseleri açısından en donanımlı ve şanslı grup sağlık meslek liseleridir. Hatta proje kapsamında yurtdışı stajı yaptırdık öğrencilerimize ve orada da gördük ki alan bilgisi açısından gayet yeterliler. Staj sonunda iş teklifleri bile aldılar."* ve Y7 kodlu katılımcı *"Şu an Antalya'da birçok otelde bizim mezun ettiğimiz öğrencilerimizden yöneticilik yapanlar var. Şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar dil konusu çözümlenebilirse alan bilgisi konusunda öğrencilerin yeterli olduklarını ve uluslararası kurumlarda çalışabileceklerini vurgulamışlardır. Bunun yanında "Şu durumda öğrencilerin büyük ve çok uluslu şirketlere kabullerinin mümkün olduğunu düşünmüyorum. On yıl önceki öğrencilerimiz şu an çok iyi mevkilerde çalışıyorlar fakat ortaöğretimin zorunlu olmasıyla birlikte öğrenci seviyesi çok düştü ve biz meslek liselerine hiçbir okula yerleşemeyen öğrenciler gelir oldu."* (Y1) şeklinde görüş bildiren katılımcıyı destekler nitelikte Y3 kodlu katılımcı da *"Bizim öğrencilerimizin çok azı o gibi kurumlarda iş bulabilirler. Özellikle meslekleriyle ilgili heyecan ve sempati duymuyor, bu yüzden ilgisiz ve yetersizler."* şeklinde görüş bildirmiştir. Y8 kodlu katılımcıya göre ise *"Alt kademelerde belki iş bulabilirler fakat üst mevkilerde çalışamazlar. Yalnız kalifiye olarak istihdam alanı bulabilirler."* şeklinde görüş belirtmiştir. Y12 kodlu katılımcı Meslek Lisesi öğrencisinin artık bir hedefi, bir amacı yok. Öğrenci ilköğretimden bize bu şekilde geliyor. Zaten bilinçli, farkındalık sahibi öğrenci bizim okulumuza gelmiyor, bu okulu zorunluluktan seçmiş oluyor." şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılara göre bunun nedeni sınavla alınan okullarda en son sırada meslek liselerinin yer alması bu yüzden

akademik olarak en başarısız grupta çalışmaları ve yine aynı sebeple öğrencilerin yükseköğretime geçişte başarısız oldukları şeklinde açıklanmıştır.

Meslek etiği

Bu tema doğrultusunda görüşme formundaki soru, “Öğrencilerinizin yapacakları işlerde mesleki etik ve ilkelere bağlılıklarına ilişkin ne söyleyebilirsiniz?” şeklindedir. Bu tema doğrultusunda alınan yanıtlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *etik kurallarını bilmeme, öğrenmeme* olarak vurgulandığı görülmüştür. Katılımcılar etik değerleri bilmeme nedenleri olarak, akademik başarının zayıf olması ve buldukları yaş şeklinde benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

İki katılımcı (Y1,Y5) derslerin içeriğinde meslek etiği konularının işlendiğinden ve yeterliliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bir katılımcı “*Mesleki etiğe bağlılık konusunda derslerimiz var. Ayrıca koordinatörlük sistemi ile de birebir ve yakinen de bu konular hakkında öğrenciler bilgi ve farkındalık sahibi ediniyorlar.*” (Y1) şeklinde bunu vurgulamıştır. Ücretli stajın bu durumu olumlu etkilediği konusunda görüş birliğinde olan üç katılımcı (Y10, Y11 ve Y12) olduğu görülmüştür. Y10 kodlu katılımcı: “*Stajlarda ücret alındığından ve bu ücret dolaylı olarak meslek etiğine uyumu zorunluğu kıldığı için (gelmediği günün ücreti kesilmesi gibi) önceki dönemlere göre bu konuda daha az sıkıntı yaşıyoruz.*” şeklinde, Y11 kodlu katılımcı “*Genel manada okulda oldukları sürece bir problem yaşamıyoruz. İşletmeye gittiklerinde daha da özenli davranıyorlar.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında, Y9 kodlu katılımcı “*Meslek etiği yönünden sıkıntılılar, giriş-çıkışlar, mola saatlerine riayet etmekte problem yaşıyoruz.*” şeklinde bir görüş de belirtmiştir.

Evrensel değerlere bağlılık

Bu tema doğrultusunda görüşme formundaki soru, “Öğrencilerinizin evrensel değerlere bağlılıklarına ilişkin ne söyleyebilirsiniz?” şeklindedir. Bu tema doğrultusunda alınan yanıtlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *aile ortamı, yaşanan kültür etkisi* olarak vurgulandığı görülmüştür. Katılımcılar evrensel değerlere bağlılık gösterme/göstermeme, bu duruma neden olan etmenler bakımından benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Y1 kodlu katılımcı “*Evrensel değerlere bağlılık konusunda genel bir farkındalık gelişmemiş. Öğrenci profilimiz maalesef düşük TEOG puanıyla bu liseye yerleşmiş, akademik başarı açısından zayıf, çoğu parçalanmış aile çocukları, sosyo-ekonomik açıdan zayıf aile çocukları, aile içi ilişkileri problemlilik (anne terk etmiş, baba hapiste gibi) problemlilik çocuklar.*” şeklinde görüş belirtirken, Y5 kodlu katılımcı ise “*Evrensel değerler bakımından yeterli buluyorum. Burada seçilerek gelen öğrenciler var. Çocuklar ve aileler bu değerlerin farkında.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Y7 kodlu katılımcı da

“Okulumuzda parçalanmış aile çocuğu sayısı çok fazla. Bu değerler ailede öğrenilir.” şeklinde olumsuz bir görüş belirtmekle beraber, evrensel değerlerin ailede kazanıldığı görüşünü desteklemiştir. Y10 kodlu katılımcı *“Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarıyla muhatabız.”* şeklinde görüş belirtmiş, bir başka katılımcı da *“Ailelerinin bu konuda yönlendirmeleri çok zayıf. Çocuk bu değerlerin farkında fakat uygulama konusunda başarısız.”* (Y14) şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar (Y1, Y5, Y7, Y10 ve Y14) evrensel değerlerin gelişmesi konusunda aile ortamının önemli bir etken olduğu konusunu vurgulamışlardır.

Katılımcılardan (Y4); *“Öğrencilerimiz Kahramanmaraş kültüründen kaynaklı, ülkesini sevmeye, adalet, barış, insanlığa saygı gibi evrensel değerleri kendilerinde geliştirmişlerdir.”* şeklinde görüş belirtmiş, Y11 ise *“Şehir kültürü olarak, örf ve adetler gereği öğrencilerimiz saygılı ve insani değerlere sahipler.”* şeklinde görüş destek vermiştir. Diğer üç katılımcı da (Y8, Y12 ve Y15) benzer görüşler belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ikisi (Y7 ve Y9) sosyal medya ve televizyonun olumsuz etkisi konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Y7 kodlu katılımcı *“Sosyal medya ve diziler öğrencileri bu açıdan çok yozlaştırdı. Artık saf ve dürüst değiller. Rahatlıkla yalan söyleyebiliyor, başkasının hakkını gasp edebiliyorlar. Emek vermeden bir şeylerin sahibi olmak istiyorlar, çünkü çağımız medyası bunu pompalıyor zihinlerine.”* şeklinde görüşünü belirtirken, bir diğer katılımcı (Y9) ise *“Öğrenciler evrensel değerler konusunda açıklar fakat benmerkezci ve egoist tarzın medyada çokça yer alması ve övülmesiyle giderek olumsuz bir havaya bürünüyor.”* şeklinde görüşü desteklemiştir. Ayrıca Y9 kodlu katılımcı *“Ailelerin yetiştirme tarzının değişmesi de buna etken oldu. El bebek gül bebek bir yetiştirme tarzı benimsendiği için, önce kendini düşünen, egoist çocuklara dönüşüyorlar.”* şeklinde görüşünü genişletmiştir. Y8 kodlu katılımcı *“Öğrencilerimiz bu değerlere sahip değiller. Ergenlik dolayısıyla ilgileri yoğunlukla kendilerine ve karşı cinse yönelmiş durumda.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Değişime ayak uydurma

Bu tema doğrultusunda görüşme formundaki soru, *“Öğrencilerinizin yaşadığı değişim ve dönüşüme ayak uydurma becerileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”* şeklindedir. Bu tema doğrultusunda alınan yanıtlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *teknolojiyi kullanma ve yaş grubunun hızlı ve de değişime açık yaşam tarzını benimsemesi* olarak vurgulandığı görülmüştür. Katılımcılar öğrencilerin teknolojiyi kullanımı ve bulunulan yaş itibarıyla çabuk adapte olma konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Teknolojiye hâkim olma ve olumlu yönde kullanma konusunda on katılımcının (Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y10, Y11, Y12, Y13 ve Y14) benzer görüşleri olduğu görülmüştür. Bir katılımcı *“Yaşanan değişimlere çabuk adapte oluyorlar. Televizyon*

izliyorlar, internete düşkünler, haberleri takip ediyorlar.” (Y1) şeklinde görüş belirtmiş, bir başka katılımcı (Y3) “Ayak uydurabiliyor, dönüşebiliyorlar, yeter ki iyi bir yönlendirme yapılsın.” şeklinde ve bir başka katılımcı (Y4) “Zaten nesil hızlı bir nesil, ellerindeki teknoloji de buna imkân sağlıyor.” şeklinde, bir başka katılımcı da “Bilginin yayılma hızı bu açıdan etkili, bilgiye çabuk ulaşabiliyorlar.” (Y11) şeklinde ve bir başka katılımcı ise “Genç oldukları için, özellikle bu değişim kendi alanlarında ise yetişkinlerden çok daha önce haberdar olup, adapte oluyorlar.” (Y12) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bir diğer yandan ise dört katılımcı (Y2, Y7, Y8 ve Y15) değişime ayak uyduramadıkları yönünde benzer görüşler belirtmişlerdir. Y2 kodlu katılımcı “Dile hâkim olmadıkları için dünyadaki değişimi takip edemiyorlar. Özel okullar bunları takip edebiliyor ve öğrencilerini de bu yönde kanalize ediyor. Devlet okullarında böyle bir yönlendirme de olmadığından öğrenciler değişimlerin gerisinde kalıyor.” şeklinde, Y8 kodlu katılımcı “Değişimle çok alakadar değiller. Gündemleri farklı. Çoğunun aile içi problemleri var.” şeklinde, Y15 kodlu katılımcı “Okulumuz öğrencileri genellikle alt sosyo-ekonomik sınıftan gelen çocuklar. Değişim ve dönüşüme çok çabuk değilse de uzun vadede uyumunu görebiliyoruz.” şeklinde görüş belirtirlerken, Y7 kodlu katılımcı da “Olumsuz değişime çok çabuk uyum sağlıyorlar, onu çok çabuk hayata geçiriyorlar fakat olumlu-güzel değişim dönüşümleri hayatlarına katmak biraz daha geç ve güç oluyor.” şeklinde bir başka açıdan görüş belirtmiştir.

Katılımcılar öğrencilerin okul dışında bir işte çalışmalarını konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Okul dışında başka bir işte çalışmanın olumlu etkileri olduğu konusunda üç katılımcı (Y1, Y5 ve Y9) benzer görüşlerde bulunmuşlardır. Y1 kodlu katılımcı “Öğrencilerimizin çoğu okul dışında bir işte de çalıştıkları için hayatın içinde olup değişimi yakalayabiliyorlar.” şeklinde, Y9 kodlu katılımcı da “Hem stajda hem de farklı alanlarda okul dışı işlerde çalıştıkları için birçok farklı alan görüp tanıyıp bunlara ve buralardaki yeniliklere uyum sağlayabiliyorlar.” şeklinde görüş belirtirken, Y5 kodlu katılımcı da “Stajlarda okulda göremedikleri teknolojileri, cihazları ve uygulamaları görüyor ve bunlara çok çabuk uyum sağlayabiliyorlar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Farklı kültürlere adaptasyon

Bu tema doğrultusunda görüşme formundaki soru, “Öğrencilerinizin farklı bir kültüre veya farklı bir ortama uyumuna ilişkin neler söyleyebilirsiniz?” şeklindedir. Bu tema doğrultusunda alınan yanıtlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *yaşanılan kültürün onlar üzerindeki olumsuz etkisi* olarak vurgulandığı görülmüştür. Katılımcılar, öğrencilerin farklı kültürlere uyum sağlayabileceği ve fakat yabancı kültürlerde dilin sorun olacağı konusunda

benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Katılımcılardan biri *“Çocukluk evrenseldir. Nereye giderlerse gitsin anlaşılabilir uyum sağlarlar. Yaşlarının avantajı sayesinde her yere uyum sağlıyorlar. Tek problem dil olur.”* (Y2) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise uyum sağlamanın zorunluluğu konusunda görüş belirtmiştir. Bu konuda görüşü şöyledir: *“Uyum sağlayabiliyorlar. Ben bunu çaresizlik olarak görüyorum. Çünkü bir yerlere tutunması gerekiyor. Aile ilgisiz, ailede verilen eğitim yetersiz, çocuğun bir amacı yok ve akademik olarak başarısız.”* (Y8) şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan dördü (Y5, Y9, Y11 ve Y14) öğrencilerin farklı kültürlere uyum sağlayabilecekleri konusunda benzer görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşü şöyledir: *“Öğrencilerimiz Avrupa ülkelerinde 1,5 ay staj yapmaya gittiler. Döndüklerinde birçoğunun orada yaşamak ve çalışmakla alakalı hayaller kurduğunu ve bu yönde motive olduğunu gözlemledim.”* (Y5).

Katılımcılar içinde yaşanan kültürün etkisi konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir;

Katılımcılardan ikisi (Y3 ve Y10) bulunulan coğrafyanın (Kahramanmaraş) tutucu ve kapalı bir kültür olduğu ve bunun öğrencilerin farklı bir kültüre uyumunu olumsuz etkilediği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir: *“Farklı bir kültüre uyum sağlayabileceklerini düşünmüyorum. Etkileşime kapalı bir toplum, evliliklerini bile büyük oranda bu çevreden yaparlar. Öğrenciler de bu tarzdan etkileniyorlar.”* (Y3). Katılımcılardan beşi (Y4, Y6, Y7, Y12 ve Y13) öğrencilerin farklı kültürlere uyum sağlayamayacakları konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir: *Farklı kültürlere uyum sağlayamazlar. Kendi kültürlerinde olan her şeyin genel-geçer doğru olduğunu ve başka kültürlerden etkilenmemesi gerektiğini düşünerek, set koyarlar. Karşı tarafın kültürlerini ve değerlerini reddederler.”* (Y4).

Katılımcılardan ikisi (Y1 ve Y15) ise yaşanan yerin coğrafi konumu itibariyle farklı kültürlere uyum konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda Y1 kodlu katılımcı *“Kahramanmaraş coğrafi konumu itibariyle hem Güneydoğu Anadolu bölgesinde hem İç Anadolu bölgesinde de hem de Akdeniz bölgesinde toprakları olan bir şehir. Bu yüzden batıya da doğuya da rahat uyum sağlarlar. Tabii ki batıya uyum özenmenin etkisiyle daha kolay olmakta.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Y13 kodlu katılımcı ise bu görüşe katılmayarak *“Farklı bir kültüre uyum sağlayamazlar. Yöre halkı geleneksel yapılarını korumaya ilişkin kuvvetli bir duruş sergiliyor. Kapalı bir toplum. Buna etken olarak Kahramanmaraş'ın bağlantı yolları üzerinde olmaması, son dönem Suriye halkı haricinde bu güne dek göç alan bir yer olmayışı, Ahir Dağı eteklerine kurulu olup yine iç kesimlerdeki şehirlerle ilişkisinin yoğun olamaması sayılabilir”.*

Sosyal sorumluluk

Bu tema doğrultusunda g6r6şme formundaki soru, "6đrencilerinizin k6lt6rel problemlere ilişkin sosyal sorumluluk yaklaşımları hakkında neler s6yleyebilirsiniz?" şeklinedir. Bu temadoğrultusunda alınan yanıtlar incelendiğinde en fazla vurgulanan noktanın *6đrencilerin istekli olup olmama durumları* olarak vurgulandığı g6r6lm6řt6r. Katılımcılar 6đrencilerin sosyal sorumluluk konusunda istekli olma veya olmama durumları ile ilgili benzer g6r6şler belirtmişlerdir. Bu temaya g6re katılımcılar tarafından vurgulanan bazı g6r6şler ise şoyledir;

Katılımcılardan beşi (Y2, Y7, Y13, Y14 ve Y15) 6đrencilerin sosyal sorumluluk durumlarına istekli oldukları hakkında benzer g6r6ř belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının g6r6ř6 şoyledir: "*Sosyal sorumluluk duyguları y6ksek. Bu konuda yatkın ve istekli 6đrencilerimiz. Yakın zamanda Mehmetçik Vakfına g6nderilmek 6zere para toplandı, huzurevine yaşlıları ziyaret ve onların saç bakımlarını yapmak 6zere gidildi. Bu 6alışmaların hepsinde 6đrenciler 6ok istekli ve tamamen g6n6ll6lerdi.*" (Y15). Bunun yanı sıra bir katılımcı "*Yaş itibariyle belki bilmiyorum ama sorunların farkında değiller. Genelde b6y6klerin tutum ve yaklaşımlarından etkileniyorlar.*" (Y11) şeklinde g6r6ř belirtirken, bir başka katılımcı da "*Liderlik vasıfları yok, sorunları fark edemiyor fakat tamamen duyarsız değiller.*" (Y1) şeklinde g6r6ř belirtmiştir. Katılımcılardan 66 (Y4, Y8 ve Y10) sorunları fark edemedikleri fakat 6nc6l6k edilip başlatılan bir harekete katıldıkları konusunda benzer g6r6ř belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı g6r6ř6 şoyledir: "*Sosyal sorumluluk konusunda organize edilmiş bir durum varsa katılıyorlar fakat kendileri bir fikir geliştirmek konusunda yetersizler.*" (Y8). Katılımcılardan 66 (Y3, Y8 ve Y12) 6đrencilerin bu konuda duyarsız oldukları hakkında benzer g6r6ř belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcının g6r6ř6 şoyledir: "*Tamamen ilgisizler. Sosyal sorumluluk almada 6ok isteksizler. Bizim organize ettiğimiz durumlarda bile talebimizi genel anlamda reddederler.*" (Y3). Bir katılımcı ise buna sebep olarak g6r6ř6n6 şoye belirtmiştir: "*Ders programı 6ok yoğun. Bu tarz şeylere ders dışı ayrıca bir vakit ayırmaları gerek fakat bu 6ocuklar g6n6n b6y6k bir b6l6m6n6 okulda ge6iriyorlar. Bu konular okul dersleri i6erisine yedirilse daha kaliteli ve farkındalık oluşturabilir.*" (Y9).

TARTIşMA VE SONUÇ

Bu 6alışmada, 6lkemizde eğitim alanında olduk6a 6nemli bir yeri olan meslek liselerinde 6đrencilerin d6nya vatandaşlığına ait 6zelliklerinin, okul y6neticileri algıları neticesinde 6l66lebilmesi maksadı ile nitel bir araştırma ger6ekleştirilmiştir. Bilindiği 6zere, meslek liseleri 6lkemiz ekonomisinde ara eleman kadrolarını yetiştiren ve teknik olarak 6retim ve hizmet sekt6r6ne eğitimi personel yetiştirmeyi hedefleyen eğitim kurumlarıdır. Bu 6er6evede,

meslek liselerinin ülke ekonomisine olan katkılarının oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir. Her ne kadar, literatürde ülkemizde okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli eğitim alanlarında öğrencilerin dünya vatandaşlığı algılarına yönelik olarak birçok çalışma gerçekleştirilmiş olsa da, meslek liselerinin durumunu inceleyen direkt bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışma bulguları neticesinde elde edilen veriler ışığında meslek lisesi öğrencilerinin dünya vatandaşlığı niteliklerinin en önemlilerinden sayılabilecek yabancı dil bilgisi konusunda oldukça yetersiz oldukları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin dünya ile bağlantı kurmaları konusunda oldukça büyük bir engel teşkil etmektedir. Acat ve Demiral (2002) yabancı dil konusundaki bu eksiliğin; bireylerin dil öğrenmenin gerekliliğine ikna edilmemeleri, bu zorunluluğu hissetmemeleri, toplumun dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı yaklaşımlarda bulunmaması ya da bireylerin bu konuda özendirilmemelerine bağlamıştır. Ayrıca bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin uluslararası işgücü piyasasına katılımlarının dünya vatandaşı olma yolunda önemli bir etken olduğudur. Bununla birlikte görüş bildiren katılımcıların çoğunluğu meslek lisesi öğrencilerinin uluslararası işgücü piyasasının gerektirdiği yeterlilikler doğrultusunda yetiştirilmediği görüşünü belirtmiştir. Bu durumun en temel nedeni olarak, verilen eğitimin dünya standartlarına göre şekillendirilmiş olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda ülkemizde, küresel zorunlulukların gereği olarak uluslararası değişimleri göz önünde bulundurarak, bireyden hareketle toplumun ve ülkenin kendi ihtiyaç ve beklentilerinden yola çıkarak, bilimsel, toplumun her kesimine hitap eden, sürdürülebilir bir program anlayışının oturtulması gereklidir (Gürol ve Bavlı, 2015). Ayrıca yukarıda bahsedildiği üzere, yabancı dil bilgisindeki zayıflık uluslararası etkileşimi ve dolayısı ile uluslararası işgücüne katılımı oldukça zorlaştırmaktadır. Benzer durum dünya vatandaşlığının önemli bir özelliği olan farklı kültüre adaptasyon sonuçları için de geçerlidir. Öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin yetersiz olması farklı kültüre adaptasyonda ciddi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, meslek lisesi öğrencilerinin meslek etiği konusunda bilinçlerinin yeterli düzeyde olduğu belirtmişlerdir. Bu duruma, müfredatta meslek etiği konusunda ilgili dersler verilmesinin ve öğrencilerin ücretli olarak staj faaliyetlerinde bulunmalarının büyük etkisi olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuca göre meslek lisesi öğrencilerinin evrensel değerleri tam olarak bilmedikleri ve dolayısı ile bu değerlere yeterli ölçüde bağlı olmadıkları görülmüştür. Bu değerlerin büyük ölçüde aile ortamında kazanılması gerektiği söylenebilir fakat meslek lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun parçalanmış ailelerde yaşaması, ailelerin ilgisizliği, sosyal medya, televizyon, diziler vb. unsurların etkisiyle bu değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Yazar

(2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının algılarının da değerlerin ailede kazanıldığı ve yine kitle iletişim araçlarının değerler üzerinde olumsuz etki yaptığı, değerlerin yozlaşmasına neden olduğu bulgularını desteklediği söylenebilir.

Elde edilen bir diğer sonuca göre, değişime ayak uydurma konusunda meslek lisesi öğrencilerinin bu konuda istekli ve kabiliyetli oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sosyal olarak meraklı olmaları ve teknoloji kullanma konusunda oldukça yetenekli olmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu durumun da dünya vatandaşlığı açısından olumlu katkı sağladığı konusunda katılımcılar tarafından fikir birliği sağlanmıştır. Sosyal sorumluluk duygusunun ise aileden ve çevreden etkilenerek öğrenildiği ve öğrencilerin nadiren de olsa kendilerinin fikir ürettiği ve var olan fikir ve hareketlere büyük oranda istekle katıldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak meslek lisesi öğrencilerinin dünya vatandaşlığı özelliklerini taşımalarına ilişkin meslek lisesi yöneticilerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilen çalışma neticesinde, meslek lisesi öğrencilerinin dünya vatandaşlığı özelliklerinin zayıf olduğu, bu konuda ciddi bilgi eksikliği yaşadıkları fakat öğrencilerin yaşları ve teknolojiye olan kolay adaptasyon becerilerinin olumlu katkıları olabileceği değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar ile birlikte, bu çalışmanın literatürde önemli bir boşluğu doldurarak, gerçekleştirilecek diğer çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Meslek liselerinde yabancı dil öğretimine daha fazla önem gösterilebilir. Yabancı dil öğrenmenin gerekliliği konusunda öğrenciler için basit özendirici tedbirler alınabilir. İngilizce piyesler sunma, şarkılar öğrenme-sunma gibi bu dersleri zenginleştirici aktivitelere yer verilebilir.

Meslek lisesi öğrencilerinin uluslararası işgücü piyasasının gerektirdiği yeterlilikler dikkate alınarak yetiştirilmeleri sağlanabilir. Mesleki ve teknik eğitim veren kurumların eğitim programlarına, bu eksiklikler göz önünde tutularak alınarak yenilikçi ve çağa-dünyaya ayak uyduran, dinamik bir yapı kazandırılabilir.

Öğrencilere meslek etiğine uygun davranışlar göstermenin iş yaşamında önemli bir değer olduğu fark ettirilebilir. Bunun için "Meslek Etiği" öğretim programına ders olarak konulabilir. Bu ders kapsamında öğrencilere hem teorik bilgiler verilir hem de örnekler üzerinden uygulamalar-tartışmalar sağlanarak bu konuların onlar tarafından içselleştirilmeleri sağlanabilir.

Meslek liselerinde evrensel değerleri öğreten-benimseten eğitim faaliyetlerinin çeşidi ve sayısı artırılabilir; seminerler düzenlenerek, panolar hazırlanarak öğrencilerin farkındalık seviyeleri yükseltilebilir.

Meslek liselerinde gündemdeki olaylar ile alakalı sosyal sorumluluk faaliyetleri daha fazla düzenlenebilir. Öğrencilerden gelecek fikirlere açık olduğu ve

uygulamaya geçirileceği belirtilebilir. Ayrıca, bu konuda ulusal politikaların oluşturulması ve bu sayede yüksek sosyal sorumluluk düzeyine erişmiş bireyler yetiştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Demiral, S., (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3)312-329.
- Alyakut, B. (2007). Stratejik Yönetim Süreci ve Sivil Toplum Kuruluşlarında Stratejik Yönetim Uygulamalarının İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisan Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bumin, K. (1982). Sivil Toplum ve Devlet, Kuramlar- Deneyler- Arayışlar, İstanbul: Yazko Yayınları.
- Ceylan, Ş., (2013). Preschool Teachers’ Views on World Citizenship Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(1), 78-93.
- Coştu, Y., (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 117-140.
- Engin, G., Sarsar, F., (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- Gül, G., (2004). Birey Toplum Eğitim Ve Öğretmen, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 223-236.
- Gürol M., Bavli B., (2015). "Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", Türkiye’de Eğitim Politikaları , Gümüş, A., Ed., Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.351-367,
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kaya, B., Kaya, A., (2012). Teknoloji Çağında Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Algıları. *Sakarya University Journal of Education*. 2(3), 81-95.
- Kongar, E., (1985). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği. İstanbul: Bilgi Yayını, 1985.
- Kronfli, M., (2011). Educating for global citizenship and an exploration of two curricular methods. MA thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Pike, G. (2007). Citizenship education in a global context. *Brock Education Journal*, 17(1), 38-49.
- Şahin, M., Şahin, S., Yıldız, G. D., (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı ve Dünya Vatandaşlığı: Öğretmen Adaylarının Perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2): 369-390.
- Uçar, C., Özerbaş, M. A., (2013). Mesleki Ve Teknik Eğitimin Dünyadaki Ve Türkiye’deki Konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 2146-2199.

- Ulusoy, K., Erkuş, B., (2017). Türk eğitim tarihinin mihenk taşlarından meslek liselerine karşı öğrencilerin ilkokuldan itibaren yönelimleri ve okula aidiyet duyguları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(61), 676-685.
- Uydaş, İ., Genç, S. Z., (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çok Kültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(1), 416-429.
- Yazar, T . (2016). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 61-68. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/pegegog/issue/22591/241299>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

From the beginning of the pre-historic ages human beings lived within communities, which was an inevitable urge on their endogenous motives. Obeying the rules that was established by the government power was once considered equivalent to being a member of the social community and thus, law-abiding was the basic necessity to reside in the society. Starting from the beginning of the 18th century, the notions of society and citizenship have shifted into various transformations. Specifically, during the end of 20th century, the consequences of the globalization process, which mainly stem from the advancements in information and communication technologies, has virtualized the geographical borders. As a consequence, today, the national citizenship concept has been transferred to a phenomenon which is commonly dubbed as the global citizenship (Alyakut, 2007; Coştu, 2009; Şahin, 2016).

Global citizenship necessitates, being aware of the occurrences that take place all around the world and every individual has to embrace his/her role in these incidents. In this sense, a global citizen has to be respectful and honor value to the diversity of the human beings, grasp the function of the economical, politic, social, cultural, technological and environmental effects on world's state and be sensitive for the social injustice in his/her community. In addition, a global citizen has to contribute to the local and universal social acts and voluntarily take the responsibility of the consequences of his/her behaviors (Pike, 2008; Kan, 2009). Hence, it can be stated that the global citizenship entails mindfulness, being strong minded, resolutely active and having self-efficacy for the global problems that the human beings face (Kronfli, 2011).

Today, the global citizenship concept stands in the forefront which is regarded to be indispensable for adaptation to the ever-changing world. On the other hand, it is also vital not to lose contact with one's own local cultural values. In this sense, the teachers and the education system play major roles to merge local cultural means with global values. In Turkey, vocational high-schools are regarded to be one of the most prominent technical education means for the educational process, service and manufacturing industries. Hence, determination of the students' possessions of global citizenship attributes is highly important. However, the literature for the aforementioned assessment is scarce and there is an evident need to conduct such analyzation projects (Uçar, 2013; Ulusoy ve Erkuş, 2017). Thus, we believe that this study will contribute to the literature on the subject and enlighten the enthusiastic researchers, who work on educational perspectives on global citizenship and students' global citizenship perceptions.

In this study, the opinions of vocational high-school managers about the degree of the possession of students' global citizenship attributes are analyzed. The

focus group of the project is comprised of 15 managers. 3 of them are principals and 12 of them are vice-principals, 3 of them are women and 12 of them are men. The schools, where the managers serve, are situated in the downtown district of Kahramanmaraş. The managers are determined by utilizing the maximum variation purposive sampling method. The quantitative data which are collected from the research project is handled with the descriptive analysis method which enables to interpret and comment on the answers provided and provides means to explain the cause and effect relationships of the outcomes.

The research is patterned with the qualitative phenomenology method and in order to collect the data, a semi-structured interview form is used. The form comprises 7 questions that are developed according to expert opinions. The main themes that are obtained from the answers of the focus group are as follows:

1. Foreign language knowledge,
2. Connecting to international workforce,
3. Professional ethics,
4. Commitment to universal values,
5. Adaptation to changes,
6. Adaptation to different cultures,
7. Social responsibility.

The foreign language knowledge is considered to be vitally important for global citizenship. However, the result of the research indicates that the foreign language knowledge level of the students is not sufficient enough. This insufficiency stands as a significant handicap to connect to the rest of the world. Hence, as stated by the school managers, students cannot communicate and interact efficiently with their foreign counterparts, which also restrain them to take part in international workforce and adapt to different cultures. The managers also refer and blame the foreign language education strategy, which has to be re-handled and re-planned immediately.

Another outcome of the research study indicates that joining to the international workforce market is conceived to be an important factor for becoming a global citizen. However, it is commonly believed that the students are not educated through such qualifications. The curriculums are not structured to comply with international standards and the foreign language comprehension of the students is not adequate enough.

Another outcome, which is acknowledged as a positive finding, reflects that the working ethics consciousness of the students is decent. The classes which are provided within the curriculum and the paid-internship trainings have a significant effect for the development of the working ethics. On the other hand, it was seen that students are not aware of and don't attach to the universal values. The main reasons for this is that the students mostly come from broken

families, can't get sympathy from their immediate parents, drowned with the social media, TV, the Internet etc. The research findings also indicate that students are enthusiastic and capable to adapt to changes. This stems from the fact that students are talented and inquisitive in using technology. In addition, it is stated that social responsibility sentiment is mainly learned from the parents and, although scarce, students show willingness and conduct ideas on social activities.

In conclusion, the overall findings of the research indicate that the possession of global citizenship attributes of the vocational school students is not adequate enough. In addition, it was seen that the students are unaware of the basic issues related to global citizenship, however, the technological adaptation capability of the students is high, which can be regarded as an advantage for becoming a global citizen. It is obvious that, more care has to be given for foreign language education and the curriculum has to be prepared according to the international workforce necessities. Also, the quality and variety of the classes, which reflect the international working ethics and social activities, has to be increased.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seray DOĞRU ORAL*

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ne düzeyde olduğu; cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırma “tarama” modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında random seçki yoluyla seçilen bir lisede eğitim gören yine random yolla seçilen lise hazırlık, birinci ve üçüncü sınıf 345 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, verileri toplamak amacıyla Özdemir (2005) tarafından geliştirilen 30 maddelik “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ile birlikte araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar T testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı, puanların cinsiyet, not ortalamasına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme düzeyi, ortaöğretim, cinsiyet

AN EVALUATION ON CRITICAL THINKING LEVELS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to determine whether the critical thinking levels of high school students differ in respect of several variables. In accordance with this aim, questions such as what the level of critical thinking in students is ; whether it varies in relation to gender, education level of parents, academic success. The study follows ‘survey’ model. The study group of the survey consists of 345 randomly chosen preparation class, first grade and third grade students of a randomly chosen high school in 2016-2017 education year. In this study, the ‘Critical Thinking Scale’ with 30 items developed by Özdemir (2005) as well as the ‘Personal Information Form’ developed by the researcher is used to collect data. The data obtained as a result of the application were transferred to computer environment, and analysed with SPSS 22 package programme. In the analysis of the data, Independent Groups T test and One-way ANOVA were

* Öğrt, Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay, Türkiye, seraydogru92@hotmail.com, Orcid id: 0000-0001-7144-8476

used. With survey results, it has been established that no meaningful differences occur in the critical thinking levels of high school students in relation to grade differences and the education level of either parent; on the other hand, the scores vary depending on gender, academic success, and the school subject they most discuss and ask questions about.

Key words: Critical thinking levels, high school, gender

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılla beraber insanlığın geçmişinde bugüne kadar yaşanmış bilimsel gelişmeler bilginin herkes tarafından paylaşılabilir ve ulaşılabilir bir araç haline geldiğini göstermektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bilgi yığılması doğru bilgiye nasıl ulaşılacağı ile ilgili konuların üzerinde durulması gerektiğini vurgulamaktadır (Athman, 2013). Küreselleşen dünyanın artan seçenek ve çeşitliliği arasında hemen her gün cevap bekleyen inançlarla ilgili, toplumla ilgili ya da sadece bireysel pek çok soru, bireylerden en doğru cevabın bulunmasını beklemektedir (Ennis, 1996). En doğru cevabı bulabilmek ise bireylerin ne düzeyde eleştirel düşünebilme becerisine sahip olduklarına bağlıdır.

Eleştirel kelimesi Yunancadaki sorgulama, anlam verme, analiz edebilme anlamındaki "kritikos"tan gelmiştir. Kritikos, sorgulayarak, çevremizdeki şeyleri ve insanları anlamak ve başkalarının düşünme süreçleri kadar kendi düşünme süreçlerimizi analiz ederek incelemek anlamına gelir. Ama maalesef genel yargı olarak eleştirme yeteneğiçoğu kez yalnızca bir insanın düşünme sürecini kesintiye uğratma anlamı aşır (Chaffee, 1988:37).

Eleştirel düşünme ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Paul ve Elder (2007) eleştirel düşünmeyi, kişinin kendi düşünmesiyle beraber karşıdakinin düşündüklerini de analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlarken, Rainbolt ve Dwyer (2012) kişinin edindiği gerçekleri anlamayı, mevcut şartlara uyarlamayı ve bu gerçeklerin birbirleri ile olan ilişkilerini irdelemeyi amaç edinen aktif ve planlanmış, zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (1993) 'na göre anlamalarımızı açıklığa kavuşturmak, dünyamızı, insan düşünce ve davranışlarını anlamak için bilinçli bir çaba göstermek gereklidir. Bunun için alternatif düşünme yolları geliştirmemiz konusunda, kalıplaşmış, modası geçmiş varsayımları belirleyip onlardan kurtulmamızda ve yaptığımız hedeflerin görünür kılınmasında ve hedeflere ulaşmak için çeşitli yollar bulunmasında eleştirel düşünme becerisine ihtiyaç duyarız (Nosich, 2001).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği becerileri kısaca sorunu fark etme, esnek düşünebilme, ön yargısız, araştırmaya ve düşünmeye istekli, bilgili, şüpheli, meraklı, sonuca ulaşmada ısrarlı ve dürüst olma, tutarsız yargıların farkına

varabilme, kendi düşüncelerinin üstüne düşünme, sorumluluk üstlenme, risk alma olarak sıralayabiliriz (Kaya, 1997). Ennis (1986) ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmekte iken (akt; Semerci, 2000) Demirel (2002), eleştirel düşünme becerilerini, tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurma olmak üzere beş farklı boyutta değerlendirmektedir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) ise eleştirel düşünme becerilerinin boyutlarını üç kategoride toplamışlardır. Bu kategoriler, duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler (makro yeterlikler) ve bilişsel stratejiler (mikro yeterlikler) olarak belirlenmiştir.

Bugün uygulamada olan ilköğretim (MEB, 2018), lise (MEB, 2018) programlarında ve gerekse yükseköğretimin amaç ve işlevini ifade eden kanun ve yönetmelikler (2547 sayılı Kanun madde 4) ile uygulanan öğretim programlarında (YÖK, 2018) eleştirel düşünmeye özel bir önem verildiği dikkati çekmektedir. Bu programlarda eleştirel düşünme becerisi öğrencilerde bulunması gereken temel beceriler içinde sayılmakla birlikte gelişmiş bir toplumunun fertlerinde mutlaka bulunması gereken beceri türlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Korkmaz, Yeşil, 2009). Lise, eğitim-öğretim, hizmet sağlama, araştırma ve öncülük rolü olan üniversiteden önceki son basamaktır. Birkaç sene sonra üniversite çağında olacak öğrencilerin düşünme yetenekleri gelişmediği için sadece bilgiyi geri çağırma yeteneğine sahip olmaları sonucu, bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilmedikleri, yorumlama yapamadıkları, kavramlar arasında ilişkiler kuramadıkları sonucu ile karşılaşmaktadır (Atasoy, 2005: 20). Bu nedenle lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili özelliklerinin incelenmesi, açığa çıkarılması ve işlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde üniversite düzeyinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmakla birlikte (Beşoluk ve Önder, 2010; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Açışlı, 2015; Can ve Kaymakçı, 2015; Alaxendar, Commander, Greenberg ve Ward, 2010; Leach ve Good, 2011; Shim ve Walczak, 2012) lise düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini inceleyen araştırma sayısı (Demir ve Aybek, 2014; Erdem ve Genç, 2015; Saputri, Sajidan ve Rinanto, 2018) sınırlıdır. Buradan yola çıkarak Mantıklı düşünebilen bir yetişkin olmaya hazırlanan lise öğrencilerinin soyut bir düşünme olan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla bu çalışmanın temel amacı lise öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlarının dağılımı nasıldır?

2-Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, survey (tarama) modelinde yapılmıştır. Kaptan (1995), Survey modelini; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan bir model olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın evreni Hatay ili Antakya ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören lise öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise random seçki yoluyla belirlenen bir lisede öğrenim gören lise hazırlık, dokuzuncu ve onbirinci sınıf toplam 345 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Özdemir'in 2005 yılında geliştirdiği eleştirel düşünme becerilerini içeren "eleştirel düşünme ölçeği" adlı 5'li likert tipi bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ön uygulaması sonucunda yapılan Cronbach-Alpha analizine göre, ölçekteki maddelerin güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bunun yanında araştırmada, araştırmacı tarafından bir "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Öğrencilere cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı ortalamasına yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci (bahar) döneminde toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi istatistik programında gerçekleştirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasına yönelik olarak aşağıdaki istatistik analizleri yapılmıştır:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ortaya koymaya yönelik "ortalama" ve "standart sapma",
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi (independent samples-t test) analizi,
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine, anne ve baba öğrenim durumuna, not ortalaması aralığına ilişkin olarak ise ANOVA (tek yönlü varyans) analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Öğrencileri bağımsız değişkenlere göre dağılımını gösteren betimsel istatistik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bağımsız değişkenlerin betimsel istatistik değerleri

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	226	65,5
	Erkek	119	34,5
Sınıf düzeyi	Lise hazırlık	117	33,9
	9. sınıf	117	33,9
	11. sınıf	111	33,2
Anne eğitim durumu	Okula hiç gitmemiş	24	7,0
	İlkokul mezunu	126	36,5
	Ortaokul mezunu	95	27,5
	Lise mezunu	70	20,3
	Üniversite mezunu	30	8,7
Baba eğitim durumu	Okula hiç gitmemiş	2	,6
	İlkokul mezunu	90	26,1
	Ortaokul mezunu	95	27,5
	Lise mezunu	87	25,2
	Üniversite mezunu	71	20,6
Akademik başarı ortalaması	0-49	16	4,6
	50-69	62	18,0
	70-84	169	49,0
	85-100	98	28,4

Tablo 1 de görüldüğü gibi cinsiyet dağılımlarına göre öğrencilerin 226’sı kız (%64,5) 119’u erkektir (%35,5). Sınıf düzeyi dağılımlarına göre öğrencilerin 117’si lise hazırlık (%33,9), 117’si 9.sınıf (33,9), 111’i 11.sınıftır (33,2). Anne eğitim durumuna göre dağılımları incelediğinde annesi okula hiç gitmemiş olan 24 (%7,0), ilkokul mezunu olan 126 (%36,5), ortaokul mezunu olan 95 (%27,5), lise mezunu olan 70 (%20,3), üniversite mezunu olan 30 (%8,7) öğrenci vardır. Baba eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde babası okula hiç gitmemiş olan 2 (% ,6), ilkokul mezunu 90 (%26,1), ortaokul mezunu olan 95 (%27,5), lise mezunu olan 87 (%25,2), üniversite mezunu olan 71 (%20,6) öğrenci vardır. Akademik başarı ortalamasına göre dağılımları incelendiğinde notu 0-49 aralığında olan 16 (%4,6), 50-69 aralığında olan 62 (%18,0), 70-84 aralığında olan 169 (%49), 85-100 aralığında olan 98 (%28,4) öğrenci vardır.

Özdemir’in ölçeği bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 0-50 arasında olan kişilerin genel eleştirel düşünme düzeylerinin düşük düzeyde, 50-100 puan arasının orta düzeyde puanı 100-150 arasında olanların ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme

ölçeğinden puanlarının ortalama, en yüksek-en düşük ve standart sapma değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

Eleştirel düşünme	N	X	En düşük	En yüksek	SS
	345	99,02	47	150	14,58

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için Bağımsız Gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3 te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	P
Ölçek top	Kız	225	102,76	13,51	3,991	,047*
	Erkek	119	100,62	16,44		

p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde eleştirel düşünme puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p< 0,05). Buna göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Sınıf düzeyi	N	X	SS	F	p
Eleştirel düşünme	Lise hazırlık	117	103,11	12,79	1,209	,300
	9. sınıf	117	100,34	13,95		
	11.sınıf	111	102,65	16,81		
	Toplam	345	102,02	14,58		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bu sonuca göre aynı okuldaki lise hazırlık, 9. ve 11. Sınıflar arasında eleştirel düşünme düzeyi açısından bir fark yoktur.

Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Anne eğitim durumu	N	X	SS	F	p
Eleştirel düşünme	Okula hiç gitmemiş	24	106,16	16,86	1,911	,108
	İlkokul mezunu	126	101,40	13,86		
	Ortaokul mezunu	95	101,27	14,43		
	Lise mezunu	70	104,67	13,08		
	Üniversite mezunu	30	97,53	18,20		
	Toplam	345	102,02	14,58		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde anne öğrenim durumunun pek önemli olmadığını ve okula hiç gitmeyen anne ile üniversite mezunu olan annenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye etkisinin hemen hemen aynı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Baba eğitim durumu	N	X	SS	F	p
Eleştirel düşünme	İlkokul mezunu	92	102,68	11,97	,268	,849
	Ortaokul mezunu	95	102,53	15,07		
	Lise mezunu	87	100,90	13,97		
	Üniversite mezunu	71	102,76	16,90		
	Toplam	345	102,02	14,58		

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde baba öğrenim durumunun pek önemli olmadığını ve ilkokul mezunu baba ile üniversite mezunu olan babanın öğrencilerin eleştirel

düşünme becerisini geliştirmeye etkisinin hemen hemen aynı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların not ortalaması aralığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların akademik not ortalaması değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Not ortalaması aralığı	N	X	SS	F	scheffe
Eleştirel düşünme	0-49 puan	16	89,43	13,17	28,555*	,000
	50-69 puan	62	94,98	14,98		
	70-84 puan	169	100,39	12,31		
	85-100 puan	98	111,34	13,18		
	Toplam	345	102,02	14,58		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında not ortalaması aralığı değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=28,555$; $p<0,05$). Bu farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar not ortalaması 85-100 arasındaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu sonuca göre akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı lise öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin *orta* seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin yapılan az çalışmadan biri olan Demir ve Aybek (2014)'in çalışmasıyla örtüşmemekte; eleştirel düşünme düzeylerini öğretim kademelerine göre kıyaslayan Korkmaz ve Yeşil (2008) ve Ay ve Akgöl(2008)'in çalışmasıyla ise benzer sonuçlar göstermektedir. Bunun yanında eleştirel düşünme ile ilgili daha çok öğretmen ve üniversite düzeyinde olan öğretmen adayları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan Kürüm (2002), Türnüklü ve Yeşildere (2005), Çetin (2008), Özdemir (2005), Saçlı ve Demirhan (2008), Şen (2009), Beşoluk ve Önder (2010) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Araştırmanın bulgusu da bu çalışmalara paralel yöndedir. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerin içinde

buldukları ortam ve koşulların, aldıkları eğitimlerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında sınıf seviyesine göre herhangi bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ekinci ve Aybek'in çalışması (2010) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalarda en çok çalışılan değişkenlerden biri sınıf düzeyi ya da deneyim yılıdır. Bu yüzden öğrencilerin aralarında sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme gücü açısından önemli farklılıklara rastlanılan araştırma sayısı fazladır. Brooks ve Stephard (1992), Miller (1992), Çıkrıkçı (1992b), Scott ve diğerleri (1998), Adams (1999) ve Evcen (2002) eleştirel düşünme gücü ile sınıf düzeyi arasında eş yönlü bir artış olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar, yukardaki araştırma bulgusunu desteklememektedir. Sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünmenin artmamasının sebebi olarak liselerde uygulanan programların sınıf düzeyi arttıkça sınav odaklı olması, derslerde düşünmeye yönelik etkinliklerin yerini testlerin alması ve bunların eleştirel düşünmeyi geliştirecek nitelikte olmaması ve derslerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntem ve tekniklerin kullanılmaması gösterilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anne ve baba eğitim durumuna göre herhangi bir farklılık yoktur. Kaloç (2005), Gülveren (2007), Özdemir (2005), Demir ve Aybek (2014) yaptıkları araştırmalarda anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zayıf (2008) ve Kürüm (2002)'ün çalışmaları ise araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Hatta Kürüm çalışmasında anne ve babanın eğitim düzeylerinin ve gelir düzeylerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü etkilediğini; anne ve babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının, anne ve babası okuryazar olmayan veya ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu ayrıca ailelerinin gelir düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düşük; aileleri orta ve yüksek gelir düzeyinde olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yüksek olduğunu belirten bulgularıyla desteklemiştir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları sonucu, Çıkrıkçı (1996), Kaya (1997), Gelen (1999), Walsh ve Hardy (1999), Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Simon ve Ward'ın (1974) Kaloç (2005), Yıldırım (2005), Gülveren (2007), Zayıf (2008), Beşoluk ve Önder (2010)'in bulgularıyla ise

tutarlılık görölmektedir. İki farklı sonucun çıkmasının sebebi olarak kullanılan ölçekler gösterilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri not ortalaması değişkenine göre incelendiğinde akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin daha iyi düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu görölmüştür. Yapılan araştırmalarda da (Kaasboll, 1988; Zoller ve diğerleri, 2000; Akbıyık, 2002; Kökdemir, 2003; Tümkaya, 2011) eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu beklenen bir durumdur çünkü eleştirel düşünmenin öğretilecek bir beceri olduğunu, eleştirel düşünme dersi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ifade eden kuramcılarının sayısı az değildir (Perkins ve Smith,1985; Sternberg ve Kastor,1986; Akt. Aybek, 2006).

KAYNAKÇA

- Açıslı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 23-48.
- Akbıyık, C.(2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alaxendar, M.E., Commander, N., Greenberg, D. Ve Ward, T. (2010). Using thefour-questionstechniquetoenhancecriticalthinking in onlinediscussions. *MerlotJournal of Online Learning andTeaching*, 6(2)
- Ay, Ş. ve Akgöl H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf Düzeyi, *Kurumsal Eğitimbilim* 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2007). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Çukurova Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Brahler, C. J. , Quitadamo, I. J, Johnson, E. C, (2002). Studentcriticalthinking is enhancedbydevelopingexerciseprescriptionsusingonlinelearningmodul es. *AdvancesInPhysiologyEducation*, Volume 26(3), 210-221.
- Brooks, K. L. , Shepherd, J. M. (1992). Professionalismversus general criticalthinkingabilities of seniornursingstudents in fourtypes of nursingcurricula. *Journal of Professional Nursing*, Volume 8(2), 87-95.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *NWSA-EducationSciences*, 10(2), 66-83
- Chaffee, J. (2000). *ThinkingCritically*. New York: HoughtonMifflinCompany.
- Cüceloğlu, D.(1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sitem Yayıncılık.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çıkrıkçı, N. (1992b). Watson-Glaser akıl yürütme gücü ölçeğinin (form ym) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 559-569.
- Çıkrıkçı, N. (1996, Nisan). *Eleştirel düşünme: bir ölçme aracı ve bir araştırma*. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri , Adana

- Demir, R. ve Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 122-140
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 816-827.
- Ennis, R. H. (1986). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Teaching Thinking Skills Theory and Practice* (Edited by: Robert J. Sternberg). New York: W.H. Freeman and Company
- Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testinin (form s) Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaasboll, J.J. (1998). Teaching critical thinking and problem defining skill. *Education and Information Technologies*, 3, 101-117.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*, İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leach, B.T. & Good, D.W. (2011). Critical thinking skills as related to university students' gender and academic discipline. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21).
- MEB (2018). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu 6.sınıf*, TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

- Miller, M. A. (1992). Outcomesevaluationmeasuringcriticalthinking. *Journal of Advanced Nursing*, 17(12), 1401-1407
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması*. Spor Bilimleri Dergisi, 19(2), 92-110.
- Saputri, A. C.,Sajidan ve Rinanto Y. (2018). Critical thinkingskillsprofile of seniorhighschoolstudents inBiologylearning.*Journal of Physics: Conference Series*
- Scott, J.,Markert, R.J., veDunn, M.M. (1998). Critical thinking: changeduringmedicalschoolandrelationship toperformance in clinicalclerkships. *MedicalEducation*, 32, 14-18.
- Shim, W.,Walczak, K. (2012). Theimpact of facultyteachingpractices on thedevelopment of students' criticalthinkingskills.*InternationalJournal of Teachingand Learning in HigherEducation*, 24 (1), 16-30.
- Simon, A.,Ward, L. O. (1974). Theperformance on Watson-Glasercriticalthinkingapproval of universitystudentsclassifiedaccordingtosex, type of course, pursuedandpersonalityscorecategory. *EducationalandPsychologicalMeasurement*, 34, 957-960.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken Journal of World of Turks*. 1(2), 69-89.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(2), 167-185.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Walsh, C.M.,Hardy, R.C. (1999). Dispositionaldifferences in criticalthinkingrelatedtogenderandacademicmajor. *Journalof NursingEducation*, 38(4), 149-155
- YÖK, (2017).*Yüksek öğretim kanunu*. Erişim Tarihi: 03.06.2017, <http://www.yok.gov.tr/content/view/435/>.

- Zayif, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zoller, U., Ben-Chaim, D., Ron. S.,Tivon, K., Pentimalli , R., Chiara, M.S.(2000). The disposition toward "critical thinking" of high school and university science students: an inter-intra Israeli-Italian" *International Journal Of Science Education*. 22(6), 571-582

Extended Abstract

The widest view in education for many years has been that the knowledge in the instructor's mind is transferred in the exactly the same way to the learner's. As a result, educators have been interested in increasing the amount of knowledge in an individual's mind quantitatively. However, the post-positivist paradigm replacing the dominant one suggests that knowledge cannot be independent of the learner's mind. According to this, the individual needs to have enriched experiences. This need puts emphasis on the requirement of the higher-order thinking skills. One of these skills is certainly critical thinking. Critical thinking, in its broadest sense, is the process by which individuals ask questions and reach sensible answers about themselves and events and types of behaviour in the environment. Critical thinking is a skill expected from the individuals of developed societies. Critical thinking in our country also has been included in education programmes since the adoption of constructivist education approach. This skill is thought to be important in every stage of education. It has been observed that surveys looking into the effect of critical thinking especially at the last stage before the university education, that is high school level, is very limited. That's why, it is considered important that the qualities related to high school students' critical thinking skills be examined, exposed and analyzed. Considering such a necessity, this study aims to determine whether the critical thinking levels of high school students differ in respect of several variables. In accordance with this aim, answers to questions such as what the level of critical thinking in students is ; whether it varies in relation to gender, education level of parents, academic success are looked for.

The study follows 'survey' model. Kaptan(1995) defined Survey as a model which tries to describe and explain events, objects, entities, institutions, groups and varied fields. The research population consists of high school students studying in Antakya, Hatay during the 2016-2017 education year. The sample of the research includes 345 high school students in their preparation, 9th, and 11th year determined by random sampling. As for the data collection tool, a 3-point likert attitude scale called "critical thinking scale" which was developed by Özdemir in 1995 was chosen. In addition to this, a "Personal Information Form" developed by the researcher was used. In this form, students were asked questions related to gender, school grade, parental education level, and the average of academical grade.

The data collected in the research were obtained in the second (Spring) term of 2016-2017 education year. The collected data were analysed and evaluated through SPSS-22 statistics programme. The following statistical analyses were carried out with the aim of evaluating the data obtained:

1. The “average” and “standart deviation” in the performance of critical thinking skills by students,
2. The independent samples-t test analysis as to whether critical thinking skills vary with regard to gender
3. Analysis of variance (ANOVA) into the relation of critical thinking skills with grade, education level of parents, average of exam scores

Research findings have shown that critical thinking skills in the students are at a *medium* level. This result does not correspond with that of Demir and Aybek (2014), one of the few studies into critical thinking levels, yet it bears similarities to the results of Korkmaz and Yeşil (2008), and Ay and Akgöl (2008), which compare critical thinking skills with education grades. The number of those who suggest that critical thinking activities must be included in lessons regardless of the subject, education stage or field is quite high. According to Wood (1998), one of the most important objectives in teaching to think critically is to make students eager for the lesson. If teachers wish to make their students believe that critical thinking skills are crucial in every aspect of life, they need to provide students with the skills in the classroom.

It has been found out that there are no differences in critical thinking skills among high school students with respect to their grades. As for the reason why critical thinking skills do not improve as students get to higher grades at schools, it can be stated that the curriculum applied in high schools does not promote critical thinking skills, and methods and techniques fostering them are not included in lessons.

Another finding of the research is that there is not any correlation between the education level of parents and students’ critical thinking skills. Kaloç (2005), Gülveren(2007), Özdemir (2005), Demir and Aybek (2014) have all reached to the conclusion that no meaningful difference exist between the education levels of parents and the critical thinking skills of students. On the other hand, the studies of Zarif (2008) and Kürüm (2002) do not agree with there search finding. Moreover, Kürüm states that the education and income levels of parents have an effect on the critical thinking skills of candidate teachers, and that those who have parets with university degree have a high tendency of critical thinking compared to candidate teachers whose parents are not literate ,or primary school graduates.

According to another research finding, in terms of gender variable, the level of critical thinking in secondary school students was found to be better in female students than male students. Several surveys inspecting this variable supports such a finding while the number of those which favour male students with respect to critical thinking level is not ignorable. It is likely that variables such as the scale used and the size of the sample were effective on the difference in the findings.