

yıl
year

2014

cilt
volume

1

sayı
number

2

e - ISSN

2148 - 8940



e - kafkas
eğitim araştırmaları dergisi



e - kafkas journal of educational research

Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi
Investigation of Quality of Life of Teaching Staffs in Physical Education and Sport Department
Cüneyt KIRGIZ, Ömer ŞENEL, Erkal ARSLANOĞLU, Ozan SEVER

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programında Yer Alan Çevre Konularına Yönelik Bir Program Analizi
A Curriculum Analyzing Associated with Environment Topics in Primary Science and Technology Curriculum
Mustafa ÜREY, Miraç AYDIN

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi
Investigation of Prospective Science Teachers' Academic Self-Efficiency Perceptions
Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMACI, Solmaz AYDIN

Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Study of the Validity and Reliability of the Writing Self-Efficacy Scale-Turkish Form
Tazegül DEMİR

Türkiye-Litvanya Eğitim Sistemlerine Karşılaştırma Genel Bir Bakış
A Comparative Overview about Turkey-Lithuania Education Systems
Uğur AKBABA

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi
e-kafkas journal of educational research

e – ISSN : 2148 – 8940

Sahibi

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Dekan)

Yazı İşleri Müdürü/ Editör

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

Editör Yardımcıları

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

Dizgi – Düzenleme

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://www2.kafkas.edu.tr/egitimdergi/>
E – posta adresi : editör.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

e-KAFKAS EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ DANIŞMA KURULU*

Prof. Dr. Alim KAYA (Girne Amerikan Üni.)
Prof. Dr. Abdullah KOPUZLU (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üni.)
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üni.)
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Betül ASLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal AKPINAR (Erzincan Üniversitesi)
Prof. Dr. Erkan COŞKU (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Gaziantep Zirve Üni.)
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. Hale BAYRAM (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Basri KARADENİZ (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN (Erzurum Teknik Üni.)
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Kamil AYDIN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal Doymuş (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Marmara Üni.)
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Leyla Işıl ÜNAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Memnune YAMAN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Musa ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Nejdett HAYTA (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurtaç ÇANPOLAT (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Prof. Dr. Sezgin AKBULUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Sırrı AKBABA (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üni.)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Tuba Yanpar YELKEN (Mersin Üni.)
Prof. Dr. Ümit TURGUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Konya Mevlana Üni.)
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz ASLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL (Atatürk Üni.)

*Liste isim sırasına göre sunulmuştur.

e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi

Cilt 1, Sayı 2, Ağustos 2014

Hakem Listesi*

Dr. Ahmet AKKAYA

Dr. Ali Osman ENGİN

Dr. Arzu SAKA

Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Dr. Murat TEKİN

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Nevzat DEMİRCİ

Dr. Sabri GÜNGÖR

Dr. Suat ÜNAL

Dr. Zeynep YÜCE

*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

İÇİNDEKİLER

- Bedens Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi
Investigation of Quality of Life of Teaching Staffs in Physical Education and Sport Department
Cüneyt KIRGIZ, Ömer ŞENEL, Erkal ARSLANOĞLU, Ozan SEVER 1-6
- İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programında Yer Alan Çevre Konularına Yönelik Bir Program Analizi
A Curriculum Analyzing Associated with Environment Topics in Primary Science and Technology Curriculum
Mustafa ÜREY, Miraç AYDIN 7-20
- Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi
Investigation of Prospective Science Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions
Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMACI, Solmaz AYDIN..... 21-27
- Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Study of the Validity and Reliability of the Writing Self-Efficacy Scale-Turkish Form
Tazegül DEMİR..... 28-35
- Türkiye-Litvanya Eğitim Sistemlerine Karşılaştırmalı Genel Bir Bakış
A Comparative Overview about Turkey-Lithuania Education Systems
Uğur AKBABA 36-47

EDİTÖRDEN

Değerli Okurlarımız,

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bir yayın organı olan *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*'nin ikinci sayısı ile tekrar karşınızdayız. Alanında saygın bir konuma ulaşmayı hedefleyen dergimiz, akademik, bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda yayın hayatını sürdürme kararlılığını sürdürmektedir.

Dergimizin ikinci sayısında,

Eğitim Fakültelerinin misyonu ile doğrudan ilişkili olarak, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarından olmak üzere birbirlerinden değerli çalışmalar yer almaktadır. Her çalışma hakemlerimizin ciddiyet ve titizlikle bilimsel ilkeler doğrultusunda yaptıkları değerlendirmeleri sonucunda yayımlanmaya hak kazanmıştır. Bu dergide ele alınan konuların akademisyenlere, öğretmenlere, yönetici, öğrencilere ve ailelere yararlı olacağına inanıyoruz. Sizlerden gelen görüşler ve eleştiriler doğrultusunda, bundan sonraki sayıların her zaman bir öncekinden daha nitelikli olmasını hedefliyoruz.

Değerli Okurlarımız,

Çok farklı uzmanlık alanını içinde barındıran eğitim gibi daha geniş bir bilim alanında hakemli bir dergi yayınlamak, tahmin edilebileceği gibi daha fazla zaman ve enerji gerektirmektedir. Dergimizin kuruluşu ve gelişiminde sonsuz desteklerini gördüğümüz ve bu desteklerinin devam edeceğini bildiğimiz Kafkas Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Sami ÖZCAN'a, dergimizin değerli bilim ve hakem kurulu üyelerine, bu sayıda yer alan çalışmaların yazarlarına ve dergimizin yayınlanmasında emeği geçen başta editör yardımcılarını olmak üzere Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademik ve idari personeline teşekkür ederiz.

Yeni sayılarımızda buluşmak ümidiyle...

Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi

Investigation of Quality of Life of Teaching Staffs in Physical Education and Sport Department

Cüneyt KIRGIZ

¹Mayadrom Sport Center, Çekmeköy. cuneytkirgiz@hotmail.com

Ömer ŞENEL, Ozan SEVER

²Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu,

osenel@gazi.edu.tr, ozansever@gazi.edu.tr

Erkal ARSLANOĞLU

Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu, erkaloglu@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının yaşam kalitelerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanları, araştırmanın örneklemini ise bu gruptan rastgele seçilen 94 erkek 38 kadın toplam 132 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Yaşam kalitelerini ölçmek için Yaşam Kalitesi Ölçeği (SF-36) kullanıldı ve 2011-2012 Eğitim Öğretim yılı başında mail yoluyla katılımcılara ulaştırıldı. Geri gönderilen anketler değerlendirmeye alındı. Çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 19 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistik ile t-testi kullanıldı ve anlamlılık $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Katılımcıların yaşam kalitesi skorları incelendiğinde; Fiziksel işlev ortalamasının; 77,05, Fiziksel rolün; 79,47, Ağrının; 80,91, Genel sağlık algısının; 82,50, Yaşamsallığın; 87,58, Sosyal işlevin; 81,33, Mental rolün; 76,18, Mental işlevin; 85,64, Fiziksel sağlık skorunun; 49,79, Mental sağlık skorunun; 55,44 olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak beden eğitimi bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yaşam kaliteleri skorları yüksek çıkmıştır. Bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının yaşam kalitelerinin yüksek çıkması, yaptıkları meslek gereği genel olarak sosyal ve sağlıklı olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam kalitesi, öğretim elemanı, beden eğitimi ve spor

Abstract

The aim of this study is to determine quality of life of teaching staffs of Physical Education and Sport Department.

The sample of the study contains 94 men and 38 women randomly selected from academic staff in Physical Education and Sport Department in Turkey. SF-36 life quality scale has been used to evaluate their quality of life. Quality of life questionnaires were sent to subjects by mail and they fill and sent back in 2011-2012 academic year. In order to evaluation of the data SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 19 was used. Descriptive statistics and t-test were used and significance was taken 0.05. Analysis of quality of life scores of the participants was found as "average physical function" 77.05, "physical role" 79.47, "pain" 80.91, "general health perception" 82.50, "vitality" 87.58, "social function" 81.33, "mental role" 76.18, "mental function" 85.64, "physical health score" 49.79, "mental health score" 55.44. As a result, academic staffs of Physical Education and Sport Departments have high quality of life. Being higher life quality can be associated with social and healthy in teaching staff of these departments.

Keywords: Quality of life, teaching staff, physical education and sport

GİRİŞ

Yaşam kalitesi kavramı, kişilerin ihtiyaçlarını kavramsallaştırmak, yapılan hizmetleri tanımlamak ve yürütülen programları değerlendirmek için bir bakış açısı sunmaktadır (Tüzün ve Eker 2003). Dünya Sağlık Örgütüne göre yaşam kalitesi (quality of life), "hedefleri, beklentileri, standartları, ilgileri ile bağlantılı olarak, kişilerin yaşadıkları kültür ve değer yargılarının bütünü içinde durumlarını algılama biçimi" olarak tanımlanır. Bir diğer ifadeyle; yaşam kalitesi, kişinin içinde yaşadığı sosyokültürel ortamda kendi sağlığını öznel olarak algılayışını tanımlamaktadır (Zorba 2008, Zorba ve Saygın 2009).

Yaşam kalitesi, bireyin kendi yaşamını değerlendirmesine dayanan öznel algı, duygu ve biliş süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlanırken, bireysel iyilik durumunun bir anlatımıdır ve yaşamın çeşitli yönlerine ilişkin kendi yaşamıyla ilgili doyum ifadelerini kapsar (Bertöre, 2003). Doğadaki pek çok canlı, sadece yaşamsal faaliyetlerini sürdürmek için çaba gösterir, ancak insanoğlu farkını yaşamsal faaliyetlerin yanı sıra istediği standartlarda yaşama çabasını ortaya koyarak göstermiştir. Kalitesi artmış bir yaşam, uygun zaman dilimleri ile üretmeye, dinlenmeye, eğlenmeye, temel gereksinimlere göre ayarlanmış sağlıklı bir yaşamı tanımlar (Bek, 2008).

Sağlıkla ilgili yaşam kalitesi, bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal fonksiyonlarını yerine getirmekteki

kapasitesini ve bu kapasiteyle ilgili kendine yönelik algısını ifade eder (Avcı ve Pala, 2004). Sağlıkla İlgili Yaşam Kalitesi (SYK) bütüncül olarak yaşam kalitesinin bir alt bileşenidir. Bu yüzden bu iki kavram birbirleriyle yakından ilişkili kavramlardır. Bir görüşe göre Yaşam Kalitesi (YK) ve SYK birbirinden ayrılarak incelenmeliyken diğer bir görüşe göre aslında yaşam kalitesinin tüm boyutları sağlıkla ilgili yaşam kalitesini de belirler ve bunları birbirlerinden ayırmak olanaksızdır. Örneğin gelir düzeyi, sosyal olanaklar, politik ortam, çevre koşulları ve kişisel inançlar genel yaşam kalitesinin içinde değerlendirilirken bunları sağlıkla ilgili yaşam kalitesinde ayrı düşünmek bizi genellikle yanılgıya götürür, çünkü bunların çoğu sağlık sorunlarını belirleyen temel faktörlerdir (Eser, 2004). Yaşam kalitesinin coğrafi düzeyleri, sırasıyla, evde, toplum içinde, bölgesel, ulusal, uluslararası ve küresel; SYK 'nin düzeyleri ise yine sırasıyla, birey olarak hasta, bir klinik müdahale altındaki hasta, belirli bir hastalık alt grubunda olan birey, belirli bir hastalığı olanlar içinde belirli özelliğe sahip olanlar ve belirli bir hastalığa sahip tüm bireyler olarak sıralanır (Eser, 2004).

Meslek yani çalışma hayatı, yaşamın sürekliliğini sağlayan sosyal bir faaliyet olarak, geçmiş insanlığın varoluşuna kadar uzanan, insan yaşamının en merkezi alanlarından biridir. Yaşam standartlarının yükselmesi, mesleki hayatın yoğun rekabet ortamı ve stresinden kaynaklanan sorunlar, insanların fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını arttırmıştır. Fakat bireyler çoğu zaman bu ihtiyaçları giderememiş, mesleki yaşamdan kaynaklanan sorunlar bunların önüne geçmiştir (Arslan vd., 2003). Günümüzde yaşam kalitesini arttırarak yaşamak, uzun yaşamak kadar önemli bir konu haline gelmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının yaşam kalitesi kavramının önemi konusunda farklı meslek gruplarına göre daha bilinçli olduğu düşüncesinden hareketle, Beden Eğitimi Spor Yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının yaşam kalitesinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları'nda görev yapan kadın ve erkek öğretim elemanlarının yaşam kalitelerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanları, örneklemini ise bu kitleden rastgele seçilen 94 erkek 38 kadın toplam 132 öğretim elamanı oluşturmaktadır. 2011-2012 Eğitim öğretim yılında internet yoluyla toplam 200 yaşam kalitesi anketi gönderilmiş ve bilgisayar ortamında doldurularak araştırmacıya iade edilenler değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada katılımcıların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla, 1987 yılında Ware tarafından geliştirilen ve ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 1999 yılında Koçyiğit ve arkadaşları tarafından yapılmış olan SF-36 ölçeği kullanılmıştır. Sağlık sekiz bileşende incelendiği bu ölçekte yüksek puanlar sağlıkta daha iyi bir düzeyi işaret etmektedir. SF-36 ölçeği; fiziksel fonksiyonellik (FF) (sağlık sorunları nedeniyle fiziksel aktivitede kısıtlanma), fiziksel rol (FR) (sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlanma), bedensel ağrı (BA), genel sağlık (GS) (kişinin genel olarak sağlığını değerlendirmesi), canlılık (CA), genel ruh sağlığı (GRS), sosyal fonksiyonellik (SF) ve duygusal rol (DR) (ruhsal sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlanma) bölümlerinden oluşmaktadır. SF-36 ölçeğinde 100 puan üzerinden puanlama yapılmaktadır ve alınan puanlar her bileşen için 0 ile 100 puan arasındadır. Bu ölçekte yüksek puanlar iyi bir düzeyi işaret ederken, düşük puanlar bozulmayı göstermektedir. SF-36 yaşam kalitesi ölçeğinin alt ölçeklerini içeren soruların skorları ağırlıklı olarak toplanarak fiziksel (physical health component summary scale - PCS) ve Mental (mental health component summary scale - MCS) Sağlık Özet Skoru elde edilir (Koçyiğit ve ark, 1999).

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 19 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistik, yüzdeler ve t-testi uygulanmış, anlamlılık $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyete göre sıklık ve yüzdeler dağılımı

	n	Yüzde
Erkek	94	71,2
Kadın	38	28,8
Toplam	132	100,0

Tabloda toplam 132 katılımcının sıklık ve yüzdelik dağılımları verilmektedir. Öğretim elemanlarının 94'ü erkek 38'i kadın olup, erkekler toplam katılımın yüzde 71,2, kadınlar yüzde 28,8'ini oluşturmaktadır.

Tablo 2. Yaş gruplarına göre dağılım tablosu.

	n	Yüzde
25-34	45	34,1
35-44	55	41,7
45-54	19	14,4
55 ve Üzeri	13	9,8
Toplam	132	100,0

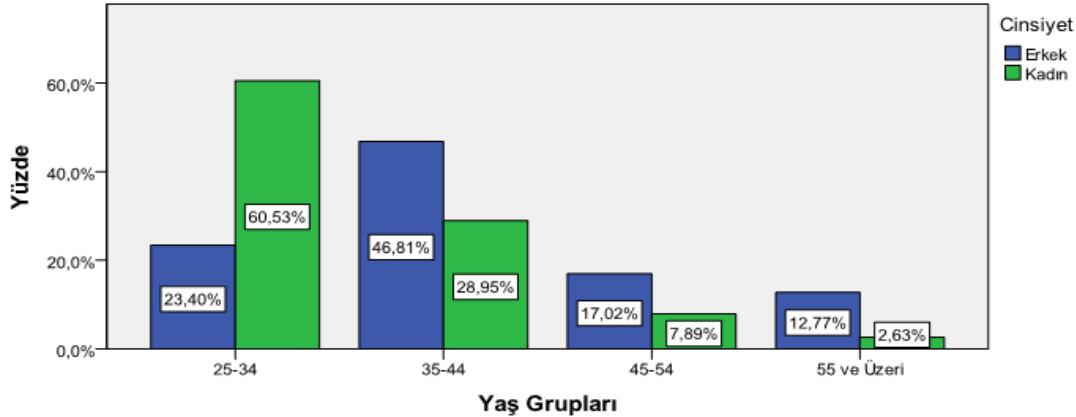
Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların % 41,7'sini 55 kişi ile 35-44 yaş aralığındaki öğretim elemanları, % 9,8'ini ise 13 kişi ile 55 yaş ve üzerindeki katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyetlere göre yaş gruplarının dağılım tablosu

		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Yaş Grupları	25-34	22	23	45
	35-44	44	11	55
	45-54	16	3	19
	55 ve Üzeri	12	1	13
Total		94	38	132

Yaş gruplarına göre kadın ve erkeklerin sayıları Tablo 3'de verilmektedir. Tabloya göre çalışmaya, 22-34 yaş arası 22 erkek 23 kadın toplam 45 kişi, 35-44 yaş arası 44 erkek 11 kadın toplam 55 kişi, 45-54 yaş arası 16 erkek 3 kadın toplam 19 kişi, 55 yaş ve üzeri 12 erkek 1 kadın toplam 13 kişi katılmıştır.

Şekil 1. Cinsiyetlere göre yaş gruplarının yüzdelik grafiği



Şekil 1'de katılımcıların yüzdelik olarak dağılımı gösterilmektedir. Erkek katılımcıların yüzde 23,40, kadın katılımcıların yüzde 60,53'ünü 25-34 yaş arası katılımcılar oluştururken, erkeklerin yüzde 12,77'si ve kadınların yüzde 2,63'ü ise, 55 yaş ve üzerindeki katılımcılardan oluşturmaktadır erkek katılımcıların yüzde 23,40, kadın katılımcıların yüzde 60,53'ünü 25-34 yaş arası katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.

	Ortalama	SS
Fiziksel İşlev	77,05	20,000
Fiziksel Rol	79,47	21,652
Ağrı	80,91	18,095
Genel Sağlık Algısı	82,50	18,007
Yaşamsallık	87,58	21,890
Sosyal İşlev	81,33	21,525
Mental Rol	76,18	25,021
Mental İşlev	85,64	16,651
Fiziksel Sağlık Skoru	49,79	7,69
Mental Sağlık Skoru	55,44	6,91

Tablo 4'e göre fiziksel işlev puan ortalamaları 77.05, fiziksel rol puan ortalamaları 79.47, ağrı ortalamaları 80.91, ortalama genel sağlık algıları 82.50 puan, ortalama yaşamsallık puanları 87.58 puan, ortalama sosyal işlev puanları 81.33 puan, ortalama mental rol puanları 76.18 puan, ortalama mental işlevleri 85.64 puan olarak bulunmuştur. Hesaplanan Fiziksel Sağlık Skorları ortalama 49.79, Mental Sağlık Skorları 55.44 pandır.

Tablo 5. Katılımcıların yaşam kalitesi alt boyutları ve özet skorlarına ait t-testi skorları

	Cinsiyet				t	p
	Erkek		Kadın			
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
Fiziksel İşlev	81,44	16,27	66,18	24,09	3.586*	0,001
Fiziksel Rol	81,60	20,88	74,21	22,88	1.789	0,076
Ağrı	83,94	17,67	73,42	17,13	3.122*	0,002
Genel Sağlık Algısı	84,10	16,90	78,55	20,20	1.494	0.141
Yaşamsallık	93,51	14,53	72,89	29,24	4,144*	0,000
Sosyal İşlev	83,36	21,18	76,32	21,84	1.715	0,089
Mental Rol	74,14	27,40	81,24	17,12	-1.792	0,076
Mental İşlev	86,26	15,51	84,11	19,32	0.611	0,544
Fiziksel Sağlık Skoru	51,55	6,98	45,45	7,77	4,398*	0,000
Mental Sağlık Skoru	55,60	6,78	55,04	7,29	0,412	0,682

* İstatistiksel olarak $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık vardır.

Tablo 5, cinsiyetler arasında yaşam kalitesi alt boyutlarına ilişkin ortalama farklılıklarını göstermektedir. Genel olarak kadınların yaşam kalitesi alt boyut skorları tüm boyutlarda erkeklerden daha düşük çıkmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan grubun yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi SF-36 ölçeğinden elde edilen verilere göre yapılmıştır. Buna göre Fiziksel işlev; 77,05, Fiziksel Rol; 79,47, Ağrı;80,91, Genel sağlık algısı; 82,50, yaşamsallık; 87,58, Sosyal işlev; 81,33, Mental rol;76,18, Mental işlev; 85,64 ortalama olarak belirlenmiştir. Toplam fiziksel sağlık skoru ortalaması; 49,79, Mental sağlık skoru ortalaması ise; 55,44 olarak bulunmuştur (Tablo 4). Ölçeğe göre 100 üzerinden düşük puanlar olumsuzluğu işaret ederken, yüksek puanlar olumludur.

Selvi ve arkadaşları sağlık sektöründe çalışan 42 kamu personeli üzerinde yaptıkları araştırmada sırasıyla genel sağlık, fiziksel işlev, fiziksel rol, mental rol, ağrı, mental işlev, yaşamsallık ve sosyal işlev puanlarını 61,4, 61,3, 50, 52,3, 67,8, 64,9, 54,2, 67,8 olarak bulmuşlardır (Selvi vd. 2010). Yaptığımız çalışmada öğretim elemanlarının yaşam kalitesi puanları sağlık sektöründe çalışan görevlilere göre daha yüksek seviyededir.

Vural (2010) çalışmasında, masa başı çalışanların fiziksel sağlık skor ortalamalarını 51,28, mental sağlık skorları ortalamalarını ise 41,43 bulmuştur. Yaptığımız çalışmada fiziksel sağlık skorları bu çalışmaya çok yakinken, mental sağlık skorları 14 puan daha yüksektir. Aynı çalışmada, Fiziksel Rol, Mental İşlev puanları hariç erkeklerin tüm yaşam kalitesi puanları bayanlara oranla istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde bizim çalışmamızda da Mental İşlev skoru hariç tüm skorlarda erkeklerin puanları yüksek olsa da, bu üstünlük yalnızca, Fiziksel İşlev, Ağrı, Yaşamsallık ve Fiziksel Sağlık Skorlarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

Snyder vd. (2010) yetişkin sporcu ve sedanterlerin yaşam kalitelerini kıyasladığı araştırmada sporcuların fiziksel sağlık skorlarını ve mental sağlık skorlarını sırasıyla 53,2, 49,6 sporcu olmayanların fiziksel sağlık

skorlarını ve mental sağlık skorlarını ise 53,3 ve 46,6 olarak tespit etmişlerdir. Yeni Zelandada 15 yaş üzeri genel popülasyona (n=7862) uygulanan yaşam kalitesi ölçeği sonucunda katılımcıların ortalama puanları, Fiziksel İşlev 86, Fiziksel Rol 80,7, Ağrı 77,9, Genel Sağlık Algısı, 73,8, Yaşamsallık 65,6, Sosyal İşlev 86,6, Mental Rol 85, Mental Sağlık 78 şeklindedir. Çalışmada Genel Sağlık Algısı hariç diğer tüm parametrelerde erkeklerin puanları daha yüksektir (Scott vd. 1999). Çin'in beş yerleşim yerini kapsayan bir diğer çalışmada da erkeklerin neredeyse tüm yaş gruplarında ve Sosyal Fonksiyon ve Mental İşlev puanı hariç tüm alt boyutlarda yaşam kalitesi puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Wang vd. 2011).

Kolombiya'da yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada bireylerin fiziksel aktiviteleri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sadece yürüyüş fiziksel aktivitesi ile yaşam kalitesi arasında pozitif ilişki saptanmıştır (Blacklock,2007). Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise masa başı çalışanlarda fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır. (Vural vd, 2010).

Farklı meslek gruplarından olan okul yöneticilerinin yaşam kalitelerinin değerlendirildiği çalışmada, sosyal ve çevre alt boyutlarında yaşam kalitesinin erkek yöneticilerde daha yüksek görüldüğü ve ekonomik durumu iyi olan yöneticilerin yaşam kalitesinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlenmiştir (Aydoğan 2013).

Sonuç olarak: Beden Eğitimi Spor Yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, yaşam kalitesi alt boyut ve toplam skorları, benzer çalışmalara göre yüksektir. Aynı şekilde erkeklerin alt boyut ve toplam skorları diğer çalışmalarda olduğu gibi kadınlardan daha yüksektir. Bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının yaşam kalitelerinin yüksek çıkması, yaptıkları meslek gereği genel olarak sosyal ve sağlıklı olması ile ilişkilendirilebilir. Yaşam kalitesinin, fiziksel aktivite düzeyi ile de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Ölçeğin farklı meslek gruplarında da uygulanması ve yaşam kalite seviyelerinin belirlenmesi elde edilen bulguların yararlılığını artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Arslan C., Koz M., Gür E., Mendeş B. (2003). Üniversite Öğretim Üyelerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Sağlık Sorunları Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *F.Ü. Sağlık Bil. Dergisi*. 17(4): 249–258, Elazığ.
- Avcı, K., Pala, K. (2004). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesinde Çalışan Araştırma Görevlisi ve Uzman Doktorların Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 30(2): 81-85.
- Aydoğan İ. (2013). Evaluation of school administrator's life quality in terms of som certain variables. *Education and Science*. Vol. 38, No 167
- Bek, N. (2008). *Fiziksel aktivite ve sağlığımız*. Sağlık Bakanlığı Yayın No 730. Ankara. Klasmat Matbaacılık.
- Berberö, C. (2003). What Do Women Think About Menopause? A Qualitative Study of Women's Expectations, Apprehensions and Knowledge About the Climacteric Period. *International Nursing Review*. 50(2):109.
- Blacklock R.E., Rhodes R.E., Brown S.G. (2007). Relationship between regular walking, physical activity, and health-related quality of life. *Journal of Physical Activity and Health*, 4: 138-152.
- Eser,E. (2004). Yaşam kalitesinin sınıflandırılması ve sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin ölçümü. (internette) Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı. (10.06.2012) http://www.saykad.net/wp-content/uploads/2012/11/e_eser1.pdf
- Koçyiğit H, Aydemir Ö, Fişek G, Ölmez N, Memiş A.(1999). Kısa form-36 (kf-36)'nın türkçe versiyonunun güvenilirliği. *İlaç ve Tedavi Dergisi*. 12: 102-106.
- Scott M, Tobias I, Sarfati D. (1999). SF-36 health survey reliability, validity and norms for New Zealand. *Aust N Z J Public Health*. 4: 401-406.
- Selvi Y, Özdemir P, Özdemir O, Aydın A, Beşiroğlu L. (2010). Sağlık çalışanlarında vardiyalı çalışma sisteminin sebep olduğu genel ruhsal belirtiler ve yaşam kalitesi üzerine etkisi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*. 23:238-243.
- Snyder R.A, Martinez C.J, Bay R.J, Parsons JT, Sauers EL, Valovich McLeod TC. (2010). Health-Related Quality of Life Differs Between Adolescent Athletes and Adolescent Nonathletes. *J Sport Rehabil*. 19: 237-248.
- Tüzün, H., Eker, L.(2003). Sağlık değerlendirme ölçütleri ve yaşam kalitesi. *Sağlık ve Toplum*. 13: 2.
- Vural Ö, Eler S, Güzel NA.(2010). Masa başı çalışanlarda fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi. *Sportre. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. VIII (2) 69-75
- Vural, Ö. (2010). *Masa başı çalışanlarda fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Wang R, Wu C, Ma XQ, Zhao YF, Yan XY, He J. (2011). Health-related quality of life in Chinese people: A population-based survey of five cities in China. *Scand J Public Health June*. 39: 410-418.

Zorba E. (2008). Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite. 10Th International Sports Sciences Congress, 82–85, Bolu, 2008).

Zorba E., Saygın Ö. (2009). *Fiziksel Aktivite ve Fiziksel Uygunluk*. 2.Baskı. Ankara: İnceler Ofset Mat.

EXTENDED SUMMARY

Purpose: Teaching staffs of sport departments generally have high conscious according to different profession groups. Because they are always associated with sport activities. For that reason, the aim of this study is to determine quality of life of academic staffs in Physical Education and Sport Departments. Assessing quality of life in teaching staffs will provide better understanding and evaluation of them.

Method: The sample of the study contains totally 132 subjects randomly selected from academic staff in Turkey. Of the 28.8 % (n=38) were woman and 72.2 % (n=94) were man. In order to measure the life quality of teaching staffs, SF-36 (Short form of survey) life quality scale was used. It was developed by Ware (1987) and adopted into Turkish by Koçyiğit et al. (1999). The Short form of quality of life inventory is a modular instrument that measures health related life quality. Life quality questionnaires were sent to subjects by mail. Totally 200 questionnaires were sent to subjects and 132 of them returned. The subjects filled and sent back the questionnaires in 2011-2012 academic year in two weeks. In order to evaluation of the data SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 19 was used. Descriptive statistics and t-test were used.

Findings: There are four age category in this study. 25-34 years category included 45 (22 man and 23 woman) subjects, 35-44 years category included 55 (44 man and 11 woman), 45-54 age category included 19 subjects (16 man and 3 woman) and above 55 years age category included 13 subjects (12 man and 1 woman). Analysis of quality of life scores of the participants was found as “average physical function” 77.05, “physical role” 79.47, “pain” 80.91, “general health perception” 82.50, “vitality” 87.58, “social function” 81.33, “mental role” 76.18, “mental function” 85.64, “physical health score” 49.79, “mental health score” 55.44. There are a lot of research about quality of life in different profession groups. But it is limited in sports area. When compared other studies, quality of life of teaching staffs in sport departments higher than different profession groups such as health sector professions, management staffs of school and sedentary profession. Man is higher quality of life level according to woman in these studies like our study. In fact, this is an expected result due to teaching staffs of sport departments. Because they are always in sport activates and exercises and this situation is the part of their profession.

Conclusion and Discussion: The results of this study indicate that, academic staffs of Physical Education and Sport Departments have high life quality. Total scores of quality of life levels of men are higher than women total scores in academic staffs in physical education and sport departments too. According to being higher life quality can be associated with social and healthy in teaching staff of these departments. We can say that, quality of life is related to physical activities. We concluded that various factors may effect the quality of life in different profession groups but these factors must be subjected to further studies.

Keywords: Quality of life, teaching staff, physical education and sport

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programında Yer Alan Çevre Konularına Yönelik Bir Program Analizi

A Curriculum Analyzing Associated with Environment Topics in Primary Science and Technology Curriculum

Mustafa ÜREY, Miraç AYDIN

KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Trabzon
e-posta: murey01@gmail.com

Özet

Yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının program analizini yaparak, çevre eğitiminin ilköğretim fen ve teknoloji dersindeki mevcut durumunu ortaya koyabilmektir. Doküman Analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada, ilköğretim 4-8. sınıf fen ve teknoloji programı, ilköğretim fen ve teknoloji dersi kapsamında kullanılan ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları kapsamlı olarak incelenmiştir. İnceleme, program analizi kapsamında gerçekleştirilmiş ve eğitim programının öğeleri (içerik, kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme) göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Elde edilen veriler frekans değerleri ile tablolaştırılarak grafiklendirilmiştir. Verilerin analizi sonrasında mevcut durumdan yola çıkılarak genel eğilimler ve alternatif düşünce ve fikirler oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda fen ve teknoloji dersi açısından konu içeriğinin yeterli olduğu fakat kazanımlar açısından tutum değer kazanımlarının yetersiz kaldığı görülmüştür. Etkinlikler açısından ise özellikle öğrenci çalışma kitaplarında yeterince etkinlik olduğu fakat ölçme değerlendirme boyutunun geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleriyle sınırlı kaldığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Dersi, Çevre, Program Analizi

Abstract

Purpose of the study is to reveal the place of environment education in current primary science and technology course by analyzing curriculum analysis of environmental subjects in primary science and technology course curriculum. Document analysis method was employed in the study. Primary science and technology curriculum, course books, work books and teacher guide books which are used within the scope of this curriculum were examined. Examination was made within the scope of curriculum analysis. Elements of curriculum (content, acquisitions, learning-teaching process and evaluation) were considered as well. Obtained data were analysed in tables and graphics with frequency values. General tendencies and alternative thoughts and opinions were tried to be estimated depending on the current situation after data analysis. As a result of the study, it was concluded that content of science and technology course is adequate however; it is not the same with attitude and value acquisitions. As for the activities, there are adequate activities especially in student work books however; they are limited with traditional assessment and evaluation methods.

Keywords: Science and Technology Course, Environment, Curriculum Analysis

GİRİŞ

Günümüz eğitim dünyasının amacı, bilim ve teknolojiye meydana gelen baş döndürücü gelişme ve değişimleri, hızla akıp giden bilgi trafiğini en iyi şekilde tüm topluma yayabilmektir. Tarihin hiçbir döneminde bu kadar hızlı yaşanmayan bilgi akışı, mevcut eğitim felsefelerinin değişmesini gerektirmiş, öğretim yöntemlerinden başlayarak nelerin, nerede, nasıl öğretilmesine kadar birçok konunun gözden geçirilmesine neden olmuştur. Zamana ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim-öğretim faaliyetleri, 21. yüzyıla girdiğimiz bugünlerde amaç ve uygulama yönünden değişime zorlanmıştır (Torkildsen, 1992: Akt. Aydın, ve ark., 2012). İnsan hakları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler, eğitim-öğretim faaliyetleri üzerindeki beklentilerin artmasına neden olmuştur. Bu duruma bağlı olarak dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim programları üzerinde bir takım değişiklikler meydana gelmiş ve bu programlar sürekli yenilenerek hızla akıp giden bilgi trafiğini kontrol altında tutmaya çalışmıştır. Bütün öğretim programlarında olduğu gibi yeniliklere ayak uydurmak zorunda olan ve kendini yenileme ihtiyacı duyan programlardan biri de fen programlarıdır. Bilimsel bilginin katlanarak arttığı ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüzde toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji programları anahtar bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içerisine girmiş ve programlarını yenileme ihtiyacı duymuşlardır. Çeşitli ülkelerdeki program reform hareketleri incelendiğinde, toplumdaki tüm bireylerin fen ve teknoloji okur-yazarı olarak yetiştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir. Bu vurgulamanın

altında yatan en büyük neden de, fennin sadece fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlayan bir bilim değil, aynı zamanda deneysel ölçütleri ve mantıksal düşünmeyi kullanarak sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yolu olmasıdır. Bu noktada bireylerden beklenen, fen ve teknolojinin doğasını özümseyip toplum ve çevre ile olan etkileşimini anlamlandırması ve bu anlamlandırmadan edindiği anlayış ve becerileri kullanarak günümüz sorunlarına çözüm yolu üretmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a).

Günümüzde en çok dikkat çeken sorunlardan birisi de çevre sorunlarıdır. Değişen yaşam koşulları, teknolojik ilerlemeler, hızlı nüfus artışı, sanayileşme, kentleşme gibi unsurlar çevre sorunlarını artırmaktadır. İnsanların yaşadıkları çevreyi kirletmeleriyle meydana gelen çevre sorunları gün geçtikçe çözümü zor bir durum haline gelmektedir. Bu bağlamda çevre bilincinin sağlanması ulusal ve uluslar arası alanda büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda çevre sorunları ve yol açtıkları sorunlar çevre eğitimi kavramını da gündeme getirmiştir (Gülay ve Ekici, 2010). Şüphesiz ki sürdürülebilir yaşam için her toplumun en önemli görevlerinden biri, çocukları çevrenin korunması ile ilgili tutum, değer, bilgi ve gerekli olan becerilerle donatmaktır. Çevre eğitimi bunun için hayati bir önem taşımaktadır. Çevre eğitimi etik ve eylemlerle ilgilidir ve bu sadece öğrenilmesi gereken bir konu olarak değil, bir düşünme tarzı ve bir davranış şeklidir (Davis, 1998). Çevre eğitimi ile insanların ekolojik dengesi ve bu denge içindeki rollerini kavramaları, gezegenle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmeleri, etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmaları da amaçlanmaktadır (Erol ve Gezer, 2006). Çevre eğitimi ilk olarak ailede başlayıp, daha sonra okul öncesi eğitimiyle devam eden ve bütün hayat boyu süren bir süreçtir. Çevre eğitiminde en önemli yapılanma ise şüphesiz ki ilköğretim yıllarında gerçekleşmektedir. Bu yıllarda sınıf ortamında öğrencilere çevre bilincinin kazandırılması ve kazandırılan bilincin kalıcı olabilmesi için öğretmenlerin derslerinde özellikle öğrencilerin ilgisini çekici yöntem ve tekniklere başvurması gerekmektedir (Köğçe, Ünal ve Şahin, 2009; Seçgin, ve ark., 2010).

Ülkemizde, çevre içerikli konular genellikle ilköğretimde fen bilgisi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerle birlikte verilmektedir (Alım , 2006; Erdoğan ve Özsoy, 2007; Tanrıverdi, 2009; Köğçe, ve ark. 2009; Sadık ve Çakan, 2010; Köse ve ark., 2011). Hayat Bilgisi dersinin genel ve özel amaçları incelendiğinde bir öğrenciden, çevresini ve doğa olaylarını kavraması, mevsimlerle ilgili değişiklikleri bilip ayırt edebilmesi, yakın çevresini temiz tutması, çevresindeki varlık ve olayların yaşamındaki önemini kavraması, sağlığını koruyabilecek becerileri geliştirmesi, bilinçli bir tüketici olabilmeyi öğrenmesi beklenirken (MEB, 2005b); sosyal bilgiler dersinde ise çevreyi koruma ve iyileştirme bilinci kazanması, çevre sorunlarını fark edip (doğal afetler de dahil olmak üzere) sorunların çözümlerine yönelik yapılması gerekenleri açıklayabilmesi, çözümler üretebilmesi ve aktif olarak bu çözümlerde yer alması beklenmektedir (MEB, 2005c). Fen ve teknoloji programı incelendiğinde ise çevre konularının özellikle Fen ve Teknoloji öğretim programı içerisinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarına göre daha yoğun yer aldığı ve öğrencilerden beklentilerin çok daha üst düzeylere taşındığı görülmektedir. Fen Bilgisi dersinin genel ve özel amaçları incelendiğinde bir öğrenciden, yapıcı, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin, bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu kavraması; saplantılardan uzak, gözlem ve verilere dayalı bilimsel gelişmelerin önemini anlayan, bu gelişmelerin teknolojiye, topluma ve çevreye etkilerini fark edip değerlendirebilmesi; çevreyi ve doğal kaynakları tanıyıp sevmeye, koruma ve iyileştirme bilinci kazanması; sağlıklı yaşamının gerektirdiği bilgi, beceri, alışkanlıkları kazanması; doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitliliğini ve birbirleriyle ilişkilerini kavraması beklenmektedir (Atasoy, 2006). Fen ve Teknoloji Programı'nın genel amaçları içerisinde çevre eğitimi ile ilgili olarak; "*Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak*" ve "*Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak*" (MEB, 2005a), ifadeleri yer almaktadır. Her üç programda belirtilen genel amaçlara bakıldığında, çevre içerikli amaçların çevreyi tanıma ve anlama, çevreyi temiz tutma, çevre ve insan arasındaki ilişkiyi anlama ve çevreden sorumlu olma gibi konularda yoğunlaştığı söylenebilir (Tanrıverdi, 2009).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004–2005 öğretim yılının başında ilköğretim programı değiştirilerek Fen Bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji dersi olmuş; 2005–2006 öğretim yılında yenilenen bu program, resmi olarak bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Dindar ve Yangın, 2007; Kırıkkaya, 2009). Bir programın hedefine ulaşmasındaki en önemli faktörlerden birisi programın içeriği iken, bir diğeri ise programın öğretmen ve öğrenciye yansımaları olan ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel araçlardır (Ünsal ve Güneş, 2003; Ogan-Bekiroğlu, 2007). Bilen (1999) program geliştirmenin değerlendirme olmadan tamamlanamayacağını ileri sürerken, program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu nedenle programların ve dolayısıyla ders kitaplarının niteliği konusunda yapılacak değerlendirmeler eğitim sisteminin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır (Ünsal ve Güneş, 2003). Özellikle ülkemizde son yıllarda eğitim sistemi üzerindeki 8+4 yıllık kesintisiz eğitim sisteminden 4+4+4 sistemine geçişle öğretim programlarının yeniden düzenlenerek revizyona uğrayacağı kuvvetle muhtemeldir. Yapılan çalışma ile hem ilköğretim programlarında yapılacak revizyona hem de fen ve teknoloji dersinin çevre konularına ışık tutmak açısından çalışmalar yürütülmüştür. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının program analizini yaparak, çevre

eğitiminin ilköğretim fen ve teknoloji dersindeki mevcut durumunu ortaya koyabilmektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının **içerik** açısından mevcut durumu nedir?
2. İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının **kazanımlar** açısından mevcut durumu nedir?
3. İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının **öğrenme-öğretme etkinlikleri** açısından mevcut durumu nedir?
4. İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının **ölçme ve değerlendirme** açısından mevcut durumu nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yoluyla yapılan analiz ve sentezler belirli kriterlere göre sınıflandırılabilir özelliklerine sahiptirler. Bu tür yöntemlerde yeni bir bilgiye ulaşmaktan ziyade, genel eğilimler ve alternatif düşünce ve fikirler ortaya konmaya çalışılmaktadır (Çepni, 2010).

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Bir araştırmada özellikle doküman analizi çalışmalarında en çok faydalanılan kaynaklar; kitaplar, dergiler, arşivler, gazeteler ve istatistiklerdir. Bu kaynaklardan düzenli olarak faydalanabilmek için literatür taraması yapılmaktadır. Literatür taraması ile genel durum ortaya konmaya çalışılırken, meta-analizler yoluyla daha derinlemesine içerik çözümlemesine gidilmektedir (Çepni, 2010). Yapılan çalışma ile genel durum ortaya konmaya çalışılmış ve bu bağlamda literatür taraması yoluna gidilerek ikincil veri toplama kaynaklarından Fen ve Teknoloji öğretim programı, MEB tarafından hazırlanan Fen ve Teknoloji 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ele alınarak incelenmiştir. İnceleme sırasında içerik, ilgili sınıf düzeyleri, ünite numarası, ünitenin adı, öğrenme alanı ve konu başlıkları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Kazanımların sınıflandırılmasında ise sınıf düzeyi, kazanım sayıları ve kazanımların hitap ettiği beceri türleri (bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri, tutum ve değerler) dikkate alınmıştır. Çalışmada kullanılan beceri türlerinden bilimsel süreç becerileri BSB, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri FTTÇ ve tutum ve değerler ise TD şeklinde gösterilmiştir. İnceleme sırasında bazı kazanımların birden fazla beceri kapsamında kullanılabilirdiği görülürken, bazı kazanımların ise hiçbir beceri türüne yerleştirilmediği görülmüştür. İncelemeler bu kapsamda gerçekleştirilmiş ve becerilerin sınıflandırılmasında belli beceri türlerine hitap eden kazanımlar dikkate alınmıştır. Öğretme-öğrenme süreci için sınıf düzeyleri, ilgili kitap türü (ders kitabı, çalışma kitabı, kılavuz kitap) ve etkinlik türleri dikkate alınarak sınıflandırma yapılırken, değerlendirme bölümünün sınıflandırılmasında sınıf düzeyleri ve ilgili kitaplardaki değerlendirme soruları konu ve ünite değerlendirme durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Kılavuz kitabı diğerlerinden ayıran en önemli özelliği ders ve çalışma kitaplarını bir arada buldurması ve bunun dışında alternatif etkinliklere yer vermesidir. Bu nedenle kılavuz kitap sadece etkinlikler bağlamında sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının analizinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi esnasında program analizinin öğeleri dikkate alınarak içerik, kazanımlar, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır. Elde edilen veriler frekans değerleri ile tablolastırılıp grafiklendirilerek program öğelerinin her bir boyutu hakkındaki mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, “*İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının içerik açısından mevcut durumu nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı incelenmiş ve çevre konularına yönelik üniteler, öğrenme alanları ve konu başlıkları sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonrasında çevre konularına yönelik içerik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan çevre konularının sınıf, ünite, öğrenme alanı ve konu başlıklarına göre dağılımları

SINIF	ÜNİTE NO	ÜNİTE ADI	ÖĞRENME ALANI	KONU BAŞLIKLARI
4	4	IŞIK VE SES	Fiziksel Olaylar	A. Işık 5. Işık da Çevreyi Etkiler mi? B. Ses 5. Ses de Çevreyi Etkiler mi?
	6	CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	Canlılar ve Hayat	B. Yaşadığımız Çevre 1. Yaşam Alanları 2. Çevremizdeki Kirlilik 3. İnsan ve Kirlilik 4. Çevremizi Koruyalım
5	6	CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	Canlılar ve Hayat	B. Yaşadığımız Çevre 1. Çevremizdeki Canlıların Yaşam Alanları 2. Canlıların Beslenme Şekilleri 3. İnsan ve Çevre
6	8	YERKABUĞU NELERDEN OLUŞUR?	Dünya ve Evren	3. Toprak ve Toprak Erozyonu * Toprak * Toprak Erozyonu 4. Mavi Gezegen * Dünya Bir Su Gezegeni * Ben Suyum, Dolanır Dururum * Ayrılmaz İkili: Yer Üstü ve Yer Altı Suları 5. Yer Kabuğunun Doğal Anıtları
7	6	İNSAN VE ÇEVRE	Canlılar ve Hayat	1. Ekosistemler 2. Biyolojik Çeşitlilik 3. Çevre Sorunları ve Etkileri * Torunlarımıza Bunları mı bırakacağız? * Temiz Çevre, Sağlıklı Gelecek * Atatürk ve Çevre Sevgisi
8	6	CANLILAR VE ENERJİ İLİŞKİLERİ	Canlılar ve Hayat	1. Besin Zincirinde Enerji Akışı 2. Madde Döngüsü * Doğada Su Döngüsü Nasıl Gerçekleşir? * Karbon ve Oksijen Döngüsü Nasıl Gerçekleşir? * Doğada Azot Döngüsü Nasıl Gerçekleşir? 3. Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm * Yenilenemez Enerji Kaynakları * Yenilenebilir Enerji Kaynakları * Geri Dönüşüm

Tablo 1 incelendiğinde, fen ve teknoloji dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde bir ünite olmak üzere toplam 6 ünite çevre konuları yer almaktadır. Bu konular 4. sınıf düzeyinde “Fiziksel Olaylar” ve “Canlılar ve Hayat” öğrenme alanı altında 2 ünite verilirken, 6. sınıf düzeyinde “Dünya ve Evren” öğrenme alanı altında 1 ünite verilmektedir. 5., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde ise tamamen “Canlılar ve Hayat” öğrenme alanı altında 1’er ünite verilmektedir. 4. sınıf düzeyinde “Ses ve Işık” ünitesi kapsamında gürültü ve ışık kirlilikleri verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca 4. ve 5. sınıfta daha çok canlılar ve canlıların sınıflandırılması konularından sonra canlıların etkileşim içerisinde bulunduğu çevreleri ile ilişki kurulmaya başlanmış ve “Yaşadığımız Çevre” başlığı altında, yaşam alanları, beslenme şekilleri, çevre sorunları ve insan-çevre etkileşimi ele alınmaya çalışılmıştır. 6. sınıfta canlılar ve çevreleri arasındaki ilişkiden çok doğal çevreyi oluşturan toprak ve su kavramları ele alınarak yaşam alanları tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda toprak ve toprak erozyonu, yer altı ve yer üstü suları ve kültürel miras açısından yer kabuğu üzerinde oluşmuş doğal anıtlar tanıtılmıştır. 7. sınıfta tamamen bir ünite “İnsan ve Çevre” başlığı altında çevre konularına ayrılmış durumdadır. Bu ünite ekolojik kavramlar öğrencilere tanıtılmaya çalışılmakta ve ekosistemlerle birlikte biyolojik çeşitliliğin canlılar için önemine vurgu yapılmaktadır. Aynı ünite içerisinde çevre sorunları ve bunların etkilerine değinilerek temiz ve sağlıklı bir çevrenin geleceğimiz açısından önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bu ünite kapsamında Atatürk’ün çevreye gösterdiği öneme vurgu yapılarak öğrencilerin çevre konularına karşı hassasiyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. 8.

sınıfta ise canlılar ve enerji ilişkileri konu edinilmiştir. Ünite kapsamında çevre ile ilgili olarak canlılar arasındaki besin zinciri ve enerji ilişkileri, madde döngüleri, enerji kaynakları ve geri dönüşüm konuları ele alınmıştır.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında, “İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının kazanımlar açısından mevcut durumu nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı incelenmiş ve çevre konularına yönelik kazanımlar hitap ettikleri beceri ve değerler türüne göre sınıflandırılmıştır. İlgili sınıflandırma yapılırken, Çepni (2010)’un yapmış olduğu sınıflandırma kriterleri dikkate alınmıştır. Çevre konularına yönelik kazanımların sayısı ve kazanımların hitap ettiği beceri ve değerler sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmış ve frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan çevre konularına yönelik kazanımların hitap ettiği beceri ve değerlere göre sınıf düzeyleri açısından dağılımı

KAZANIMLARIN HİTAP ETTİĞİ BECERİ VE DEĞERLER																				
BSB (f=76)																				
SINIF / KAZANIM SAYISI	TEMEL (f=35)			NEDENSEL (f=16)				DENEYSEL (f=25)					FTTÇ (f=54)	TD (f=5)						
	Gözlem	Sınıflama	Verileri Kaydetme	Ölçme	Yorumlama	Çıkarım Yapma	Tahmin	Değişkenleri Belirleme	Bilgi ve Veri Toplama	Hipotez Kurma	Deney Malzemelerini Tanıma	Değişkenleri Kontrol Etme		Deney Tasarlama	Deney Düzenliğini Kurma	Sunma	Model Oluşturma	Algılama	Örgütlenme	Yaşam Tarzı Geliştirme
4/15	3		2			2	1		2						2	1	17			
5/11	2	3	2		3		1		2						1	1	6			
6/17	3	15	1			1	1	4	2	1	1	2	1	1	1	1	11		1	
7/12		2				1	1		2						2		10		2	1
8/11		1	1			1			1						1		10	1		
Σ/65	8	21	6		3	5	4	4	9	1	1	2	1	1	7	3	54	1	3	1

BSB: Bilimsel Süreç Becerileri, FTTÇ: Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre, TD: Tutum Değer

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında çevre konularına yönelik olarak 4. sınıflarda 15, 5. sınıflarda 11, 6. sınıflarda 17, 7. sınıflarda 12 ve 8. sınıflarda 11 olmak üzere toplam 65 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar hitap ettikleri beceri ve değerler yönünden sınıflandırıldığında ise bu kazanımların bilimsel süreç becerilerine (BSB) 76, fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) becerilerine 54 ve tutum ve değerlere (TD) ise 5 kez atıfta bulunduğu görülmüştür. Bilimsel süreç becerilerine hitap eden kazanımlar incelendiğinde, bu kazanımların 8 kez gözlem, 21 kez sınıflama ve 6 kez verileri kaydetme olmak üzere 35 kez temel becerilere atıfta bulunan kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Yine bu kazanımlar 3 kez yorumlama, 5 kez çıkarım yapma, 4 kez tahmin ve 4 kez değişkenleri belirleme olmak üzere 16 kez nedensel becerilere atıfta bulunurken; 9 kez bilgi ve veri toplama, 1 kez hipotez kurma, 1 kez deney malzemelerini tanıma, 2 kez değişkenleri kontrol etme, 1 kez deney tasarlama, 1 kez deney düzenliğini kurma, 7 kez sunma ve 3 kez model oluşturma becerilerine atıfta bulunmaktadır. Tutum ve değerlere (TD) hitap eden kazanımlar incelendiğinde ise bu kazanımların 1 kez algılamaya, 3 kez örgütlemeye ve 1 kez yaşam tarzı geliştirmeye atıfta bulunduğu tespit edilmiştir.

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise, 4. sınıf düzeyinde bilimsel süreç becerilerine 13, fen-teknoloji-toplum-çevre becerilerine 17 kez vurgu yapılırken, tutum ve değer kazanımlarına herhangi bir atıfta bulunulmamıştır. 5. sınıf düzeyinde ise bilimsel süreç becerilerine 15, fen-teknoloji-toplum-çevre becerilerine 6 kez vurgu yapılırken tutum ve değer kazanımlarına atıfta bulunulmamıştır. 6. sınıf düzeyinde bilimsel süreç

5/ÖÇK	1	3	1	1			1		1	1					9	
5/ÖKK																
6/DK	2														2	
6/ÖÇK	4	1		1										2	8	
6/ÖKK	2		1	1								1			5	
7/DK	4	1	1												6	
7/ÖÇK		4	2	3	1			1	1			1	1		14	
7/ÖKK			1	1	1		1		1						5	
8/DK	2							1							3	
8/ÖÇK	1	4		2					1		1			1	1	11
8/ÖKK		1				1			1				1		4	
Σ	25	17	7	11	2	1	1	3	4	1	4	3	1	2	3	85

DK:Ders Kitabı, ÖÇK: Öğrenci Çalışma Kitabı, ÖKK: Öğretmen Kılavuz Kitabı

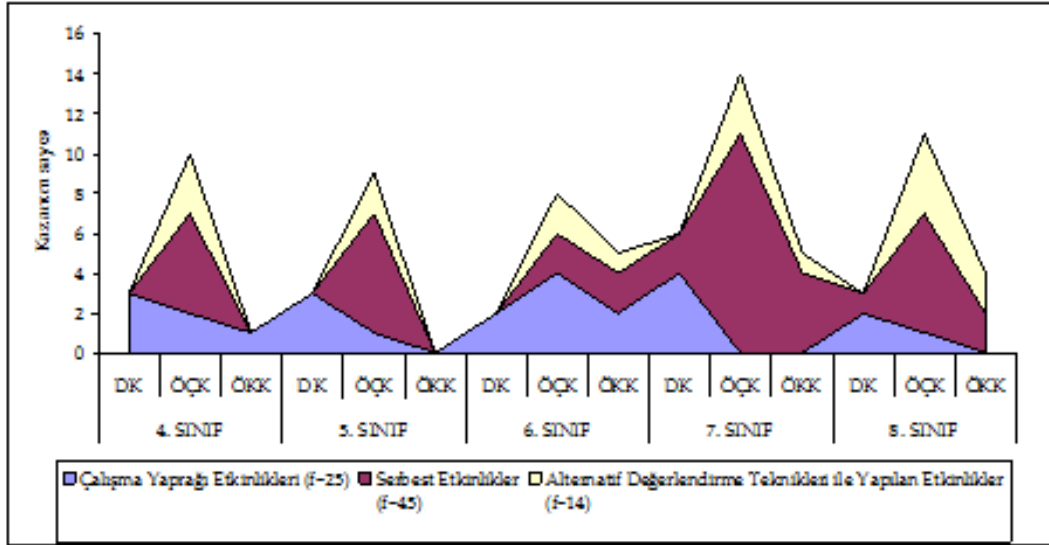
Tablo 3 incelendiğinde, fen ve teknoloji dersi kapsamında kullanılan kitapların tamamında toplamda 85 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikleri tiplerine göre sınıflandırdığımızda çalışma yaprağı formatındaki etkinlikler, serbest etkinlikler ve alternatif değerlendirme teknikleri ile yapılan etkinlikler şeklinde sınıflandırmamız mümkündür. Çalışma yaprağı formatında toplam 25 etkinlik olup, bu etkinlikler “Birlikte Yapalım-Ne Oldu?-Ne Öğrendik” ya da “Bunları Yapalım-Sonuca Varalım” gibi başlıklarından oluşan ve bir dizi yönergelerle etkinliği yönlendiren etkinliklerdir. Serbest etkinlikler olarak sınıflandırdığımız etkinlikler ise 45 etkinlikten oluşmakta olup, uygun boşlukların doldurulması, eşleştirmeler, okuma metinleri, neden sonuç ilişkilerinin sorgulandığı balık kılıçığı, altı şapkalı düşünme tekniği, anoloji, boyama ve çizimlerin kullanıldığı etkinliklerdir. Toplam 14 etkinlikten oluşan alternatif değerlendirme teknikleri incelendiğinde ise, bu tip etkinliklerin poster, grid, kavram haritaları, drama, anlam çözümleme tablosu ve kelime ilişkilendirme tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar olduğu görülmüştür.

Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan etkinlikler, fen ve teknoloji dersi kapsamında kullanılan kitaplar açısından sınıflandırıldığında ise ders kitabında bulunan etkinlikler, çalışma kitabında bulunan etkinlikler ve kılavuz kitapta bulunan etkinlikler şeklinde sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmada kılavuz kitapta her ne kadar ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin tamamı bulunsun da sadece kılavuz kitap için hazırlanmış olan alternatif etkinlikler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda çevre konularına yönelik olarak geliştirilmiş olan etkinlikler fen ve teknoloji dersi kapsamında kullanılan kitaplara göre analiz edildiğinde, ders kitaplarında toplam 17 etkinlik yer almakta olup bu etkinliklerin 14’ü çalışma yaprağı formatındaki etkinliklerden ve 3’ü ise serbest etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenci çalışma kitaplarında ise çevre konularına yönelik toplam 53 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin 8’i çalışma yaprağı formatındaki etkinliklerden oluşurken, 33’ü serbest etkinliklerden ve 12’si alternatif değerlendirme teknikleri ile yapılan etkinliklerden oluşmaktadır. Kılavuz kitaptaki alternatif etkinlikler ders ve çalışma kitabındaki etkinliklere alternatif olarak geliştirilmiş etkinliklerdir. Bu alternatif etkinlikler incelendiğinde ise toplamda 15 alternatif etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin 3’ü çalışma yaprağı formatındaki etkinliklerden oluşurken, 10’u serbest etkinliklerden ve 2’si ise alternatif değerlendirme teknikleri ile yapılan etkinliklerden oluşmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre sınıflandırıldığında ise 4. sınıf düzeyinde toplam 15 etkinlik bulunmakta olup, bu etkinliklerin 3’ü ders kitabında, 11’i çalışma kitabında ve 1’i kılavuz kitapta yer almaktadır. Bu etkinliklerin 6’sı çalışma yaprağı formatında, 6’sı serbest etkinlikler olarak ve 3’ü ise alternatif değerlendirme teknikleriyle yapılan etkinliklerdir. 5. sınıf düzeyinde toplam 12 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 3’ü ders kitabında ve 9’u çalışma kitabında bulunurken kılavuz kitapta çevre konularına yönelik etkinlik bulunmamaktadır. 5. sınıf düzeyindeki kitapların 4’ü çalışma yaprağı formatındaki etkinlikler olup, 6’sı serbest etkinlikler ve 2’si alternatif değerlendirme teknikleriyle yapılan etkinliklerdir. 6. sınıf düzeyindeki etkinlikler incelendiğinde ise çevre konularına yönelik toplam 15 etkinlik bulunduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin 2’si ders kitabında, 8’i çalışma kitabında ve 5’i kılavuz kitapta yer almaktadır. Bu etkinliklerin 8’i çalışma yaprağı formatındaki etkinlikler olup, 4’ü serbest etkinlikler ve 3’ü alternatif değerlendirme teknikleriyle yapılan etkinliklerdir. Ünitenin tamamının çevre konularından oluştuğu 7. sınıf düzeyinde ise toplam 25 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 6’sı ders kitabında bulunurken, 14’ü çalışma kitabında ve 5’i kılavuz kitapta bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 4’ü çalışma yaprağı formatındaki etkinlikler olup, 19’u serbest etkinlikler ve 2’si alternatif değerlendirme teknikleriyle yapılan etkinliklerdir. 8. sınıf düzeyindeki etkinlikler incelendiğinde ise çevre konularına yönelik toplam 18 etkinliğin bulunduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin 3’ü ders kitabında, 11’i çalışma kitabında ve 4’ü kılavuz kitapta yer

almaktadır. Bu etkinliklerin 3'ü çalışma yaprağı formatındaki etkinlikler olup, 11'i serbest etkinlikler ve 4'ü alternatif değerlendirme teknikleriyle yapılan etkinliklerdir.

İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan çevre konuları ile ilgili etkinlik tiplerinin kullanılan kitap türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan etkinliklerin sınıf, ünite ve programda kullanılan kitaplara göre dağılımı

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında, “İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularının ölçme ve değerlendirme açısından mevcut durumu nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda, ilköğretim fen ve teknoloji ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş ve çevre konularına yönelik ölçme değerlendirme tipleri sınıf düzeylerine ve mevcut kitaplara göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonrasında çevre konularına yönelik ölçme-değerlendirme tiplerinin sınıf düzeylerine ve mevcut kitaplara göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sınıf, ünite ve programda kullanılan kitaplara göre dağılımı

DEĞERLENDİRME TİPLERİ (f=156)												
	Konu Değerlendirme (f=43)					Ünite Değerlendirme (f=113)						
SINIF / KİTAP	Açık Uçlu	Grid	Dallanmış Ağaç	Balık Kılıçığı	Açık Uçlu	Doğru-Yanlış	Boşluk Doldurma	Eşleştirme	Çoktan Seçmeli	Poster	TOPLAM	GENEL TOPLAM
4/DK	5				1	1	2				9	16
4/ÖÇK					1	1	2	1	2		7	
5/DK	7				2	2			2		13	17
5/ÖÇK					1	1			1	1	4	
6/DK	8					6	6				20	35
6/ÖÇK					3	1	6	1	4		15	
7/DK	9		1	1	4	8	8	1	5		37	53
7/ÖÇK						7	5		4		16	

8/DK	11	1			3	1		5		21	35	
8/ÖÇK				2	4	3		5		14		
Σ	40	1	1	1	14	34	33	3	28	1	156	156

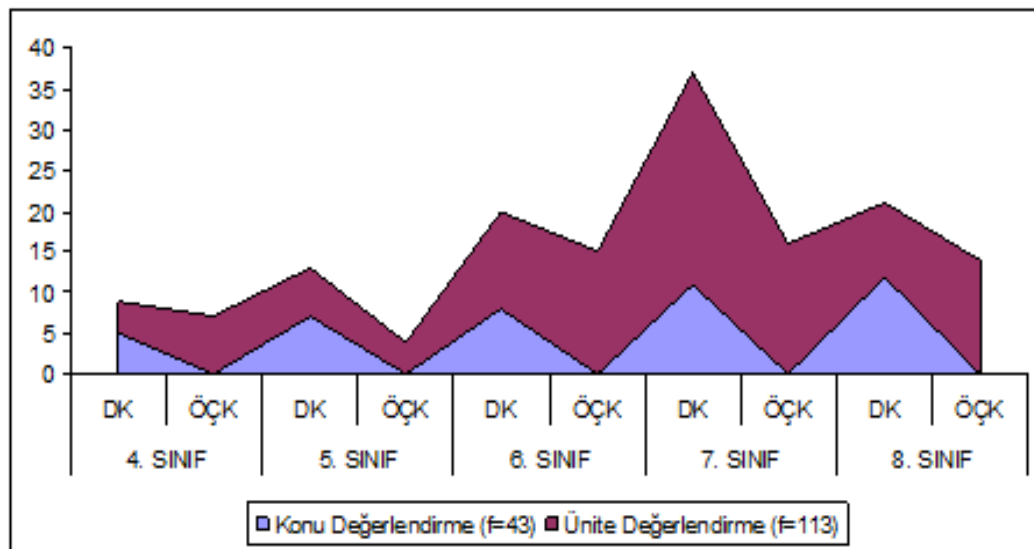
DK: Ders Kitabı, ÖÇK: Öğrenci Çalışma Kitabı

Tablo 4 incelendiğinde, fen ve teknoloji dersi kapsamında kullanılan ders kitapları ve çalışma kitaplarında çevre konularına yönelik 156 değerlendirme sorusunun yer aldığı görülmektedir. Bu soruların 42'si "Kendimizi Değerlendirelim" başlığı altında konu değerlendirme amacı ile kullanılırken, 113'ü ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır. Konu değerlendirme kapsamında 40 açık uçlu, 1 grid, 1 dallanmış ağaç ve 1 balık kılıçığı şeklindeki değerlendirme tipleri kullanılmıştır. Ünite değerlendirme kapsamında ise 14 açık uçlu, 34 doğruyanlış, 33 boşluk doldurma, 3 eşleştirme, 28 çoktan seçmeli ve 1 poster şeklindeki değerlendirme tiplerine yer verilmiştir.

Fen ve teknoloji dersi kapsamındaki çevre konularına yönelik değerlendirme soruları kullanılan kitap türlerine göre analiz edildiğinde, ders kitaplarında 100 soru kullanılırken, çalışma kitaplarında 56 soru kullanılmaktadır. Ders kitaplarındaki soruların 43'ü konu değerlendirme kapsamında kullanılırken, 57'si ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır. Çalışma kitabında ise konu değerlendirme kapsamında soru bulunmayıp, 56 sorunun tamamı ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır.

Fen ve teknoloji dersi kapsamındaki çevre konularına yönelik değerlendirme soruları sınıf düzeylerine göre analiz edildiğinde ise 4. sınıf düzeyinde 16, 5. sınıf düzeyinde 17, 6. sınıf düzeyinde 35, 7. sınıf düzeyinde 53 ve 8. sınıf düzeyinde 35 değerlendirme sorusunun bulunduğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyindeki toplam 16 sorunun 9'u ders kitabında ve 7'si çalışma kitabında yer almaktadır. Bu soruların 5 tanesi konu değerlendirme kapsamında kullanılırken, 11 tanesi ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır. 5. sınıf düzeyindeki toplam 17 sorunun 13'ü ders kitabında yer alırken, 4'ü çalışma kitabında yer almaktadır. Bu soruların 7 tanesi konu değerlendirme kapsamında kullanılırken, 10 tanesi ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır. 6. sınıf düzeyindeki toplam 35 sorunun ise 20'si ders kitabında yer alırken, 15'i çalışma kitabında yer almaktadır. Bu soruların 8 tanesi konu değerlendirme kapsamında kullanılırken, 27 tanesi ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır. Ünitelerin tamamının çevre konularından oluştuğu 7. sınıf düzeyinde ise toplam 53 sorunun 37'si ders kitabında yer alırken, 16'sı çalışma kitabında yer almaktadır. Bu soruların 11 tanesi konu değerlendirme kapsamında kullanılırken, 42 tanesi ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır. 8. sınıf düzeyindeki toplam 35 sorunun 21'i ders kitabında yer alırken, 14'ü çalışma kitabında yer almaktadır. Bu soruların 12 tanesi konu değerlendirme kapsamında kullanılırken, 23 tanesi ise ünite değerlendirme kapsamında kullanılmaktadır.

İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan çevre konuları ile ilgili ölçme-değerlendirme tiplerinin kullanılan kitap türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sınıf ve kitap türlerine göre dağılımı

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen ve teknoloji programı içerik açısından incelendiğinde, çevre konularına yönelik yeterince konunun bulunduğu görülmektedir. Ancak Kanada, Finlandiya, Yeni Zelanda, İrlanda ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilköğretim fen ve teknoloji programları ile karşılaştırıldığında çevre ile ilgili konulara fazla yer verilmediği ortaya çıkmaktadır. Özellikle çevre eğitimiyle ilgili bahsi geçen ülkelerde ayrı üniteler veya ayrı programlar hazırlanmışken ülkemiz fen ve teknoloji programında 7. sınıfta verilen "Çevre ve İnsan" ünitesi dışında çevre eğitimiyle doğrudan ilişkili bir üniteye yer verilmemiştir (Yücel-Özata, 2010). Çevre eğitimi ile ilgili konuların yeterliliği tartışılabilir, içerik incelendiğinde programdaki çevre konularının güncelliğini kaybetmiş oldukları sonucuna varılabilir. Özellikle UNESCO'nun 1975-1995 yılları arasında uygulanan "Uluslararası Çevre Eğitimi Programı"nı, "Sürdürülebilir Gelecek İçin Eğitim" programıyla değiştirmesi (UNESCO, 1997, Akt. Tanrıverdi, 2009) ve son yıllarda çevre ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda öne çıkan sürdürülebilirlik kavramının programda kullanılmıyor olması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca her geçen yıl artan çevre kirlilikleri konusunda özellikle nükleer kirliliğin yüzeysel olarak çok kısa bir bilgi verilerek örneklendirmeden geçilmiş olması da önemli bir eksiklik. Özellikle güncelliğini koruyan nükleer santrallerin kurulum aşamasında olduğu ülkemizde, ilgili konunun ilköğretim düzeyinde öğrencilere yeterince kazandırılmamış olması onların güncel konu ve sorunlara uzak kalmasına neden olabilir. Ayrıca, çevre kirlilikleri açısından kirlilik türlerinin farklı sınıf düzeylerinde farklı ünitelerde veriliyor olması da öğrencilerin soruna bütüncül bakış açısı geliştirebilmeleri noktasında sıkıntı doğurabilir. Seçgin, ve ark. (2010) 8. sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada öğrencilere kirlilik tipleri ile ilgili karikatürler vererek öğrencilerden yorumlamalarını istediğinde gürültü, ışık ve toprak kirliliği konularında yorumlama getiremedikleri görülmüştür. İlgili kirlilik türlerinin programdaki yerleri incelendiğinde, diğer kirlilik türlerinden farklı olarak 4. ve 6. sınıf düzeyinde "Fiziksel Olaylar" ve "Dünya ve Evren" öğrenme alanlarına serpiştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin bu konuları farklı sınıf düzeylerinde farklı öğrenme alanları altında alıyor olmaları öğrencilerin kirlilik tipleri arasında ilişki kurabilmesini engelliyor olabilir. İlköğretim düzeyinde farklı disiplinlerde (hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji) ele alınan çevre konularının, tek bir disiplin çatısı altındayken bile içerik açısından bütüncül bir yapıdan uzakta parçalı bir yapı gösteriyor olması gerek öğretmen gerekse öğrencinin bakış açısında önem derecesinin zayıflamasına neden olabilir. Özsevgeç ve Artun (2012) de yapmış oldukları çalışmada bu duruma vurgu yaparak, farklı bir disiplin altında verilen çevre eğitiminin, çevreye yönelik çok yönlü bilgi birikimi ve farklı bakış açıları kazandırmanın aksine sınırlı bilgi ve sınırlı kabiliyet kazandıracağına vurgu yaparak, çevre konularını bir araya toplayan modüler programları önermektedirler.

Fen ve teknoloji programında yer alan çevre konularına yönelik kazanımlar incelendiğinde ise sınıf düzeylerine göre becerilerin sistematik bir dağılım göstermedikleri görülmektedir. Dökme (2005) ve Feyzioğlu ve Tatar (2012) de yapmış oldukları çalışmada fen ve teknoloji programındaki kazanımların sistematik bir dağılım göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun fen ve teknoloji programındaki çevre konularına yönelik becerilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Çevre konularına yönelik becerilerin dağılımına bakıldığında da kazanımların çoğunlukla BSB'ye vurgu yaptığı görülmektedir. Şahin (2008) çevre eğitiminin amaçlarını ve aşamalarını sıralarken bilgi, bilinç, tutum, beceri ve katılım şeklinde sıralamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, bilgi, bilinç ve tutumun beceriyi oluşturacağı ve ilgili becerinin kullanımı ile de katılımın sağlanabileceği anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu noktada programdaki uygulamanın yerinde olduğu söylenebilir. Fakat temel becerilerden daha üst düzey beceriler olan nedensel ve deneysel becerilere geçiş için öğrencilerde bir takım tutum ve değerlerin gelişmiş olması beklenir. Çünkü daha önceden de ifade edildiği gibi çevre eğitimi, bilgi ile başlayıp bilinç ile devam eden ve ilgili tutum ve değerlerin oluşması ile birlikte de beceri ve katılıma dönüşen bir eğitim sürecidir (Şahin, 2008). Kılıç ve ark., (2008)'in yapmış oldukları çalışmada da TD kazanımlarının BSB'lerden temel beceriler ile nedensel ve deneysel beceriler arasında köprü olduğunu ifade etmektedir. Çevre konularına yönelik TD kazanımlarına bu açıdan bakıldığında, BSB'lerin hedeflerine ulaşmasında bu kazanımların çok yetersiz kaldığı söylenebilir. Oysa tutum geliştirmeden becerilerin katılıma dönüşmesi çevre eğitimi açısından mümkün görünmemektedir. TD kazanımlarındaki yetersizliğin yanında öğretmenlerin bu tür duyuşsal kazanımlara çok fazla önem göstermedikleri ve kullanmayı tercih etmedikleri de tespit edilmiştir (Özmen, 1999). Özellikle ülkemizin içinde bulunduğu sınav sistemi nedeniyle öğretmenlerin daha çok bilgiye odaklandıkları ve duyuşsal kazanımları ihmal ettikleri düşünülebilir. Ayrıca duyguyu harekete geçirmeden düşüncelerin davranışa dönüşmesini beklemek "çevresel etik" kavramı üzerinde de tartışılabilir. Kortenkamp ve Moore, (2001), doğaya karşı etik anlayışı ekosentrik (çevreyi merkeze alan) ve antroposentrik (bireyi merkeze alan) davranışlar şeklinde 2'ye ayırmış ve uygulanmadan düşünsel eylemlerle oluşabilecek davranışların kaynağını antroposentrik yaklaşıma bağlamıştır (Akt. Erten, 2007). Bu noktada, fen ve teknoloji programlarında TD kazanımlarının sayıları artırılmalı ve öğretmenler bu kazanımların mutlaka kazandırılması gerektiği noktasında bilinçlendirilmelidir. Fen ve teknoloji programındaki çevre konularına yönelik kazanımları fen-teknoloji-toplum-çevre(FTTÇ) becerileri açısından incelendiğinde ise, 4. ve 5. sınıf düzeyleri dışında dengeli bir dağılım göstermektedir. Bakar (2010) da yapmış olduğu çalışmada fen ve teknoloji dersi kapsamında kullanılan ders kitaplarını, çalışma kitaplarını ve kılavuz kitapları FTTÇ becerileri açısından incelemiş ve kitaplarda da dağılımın dengeli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fen ve teknoloji programındaki çevre konularına yönelik etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin özellikle öğrenci çalışma kitaplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışma kitaplarının özellikle serbest etkinliklerden oluştuğu ve çalışma yaprağı formatındaki etkinliklere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında ise daha çok çalışma yaprağı formatındaki etkinliklere rastlanmıştır. Çalışma yaprağı formatındaki etkinlikler “Birlikte Yapalım-Ne Oldu?-Ne Öğrendik” ya da “Bunları Yapalım-Sonuca Varalım” gibi başlıklarından oluşan ve bir dizi yönergelerle etkinliği yönlendiren çalışmalardır. Bu etkinliklerde etkinliğin başlığı, amacı, kullanılacak malzemeler listesi, etkinliğin yapılış aşamaları ve cevaplanması gereken sorular yer almaktadır. Bu haliyle ders kitapları bilimsel süreç becerilerinin öğretiminde daha fazla ön plana çıksa da, öğrencilerin sadece verilen talimatları yerine getirmeleri nedeniyle hem bilişsel hem de el becerilerini geliştirmelerine olanak tanımamaktadır. Trumbull ve Kerr (1993) tarafından kapalı uçlu etkinlikler olarak tanımlanan bu tür etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmenin önünde bir engel olduğu belirtilmektedir. Feyzioğlu ve Tatar (2012), özellikle çalışma kitaplarında yer alan açık uçlu etkinliklerle meşgul olmanın araştırmayı yürütme ve sonuçları yorumlamak için gerekli olan ilgi, merak ve odaklanmayı sağlamada kapalı uçlu etkinliklere oranla daha etkili olduklarını ifade etmektedirler. Etkinlikler noktasında önemli olan noktalardan bir tanesi de kılavuz kitaplardaki alternatif etkinlikler olarak görülmektedir. Çünkü içerik açısından bütüncül bakılması gereken çevre konuları etkinlikler açısından analitik olarak ele alınmalıdır ve bu noktada kılavuz kitaplara büyük görev düşmektedir. Kılavuz kitaplardaki alternatif etkinlikler yerleştirilmeli ve öğretmenler buldukları bölgelerdeki çevresel sorunlardan hareketle kazanımlara gidebilmelidirler. “Küresel düşünüp, yerel davranmak” anlayışı ile oluşturulacak etkinliklerde analitik yaklaşımın sergilenmesi gerektiği ve yerel çevre sorunları ve örnek çevresel davranışlar üzerinden etkinliklerin şekillenmesi gerektiği farklı araştırmalar tarafından ifade edilmektedir (Kaplan, 1999; Ürey ve Alev, 2010). Fen ve teknoloji programındaki çevre konularına yönelik etkinlikler incelendiğinde, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden bazılarının etkinlik amacıyla da kullanılabilirdiği görülmektedir. Bu durumun değerlendirme anında öğrencideki kaygı durumunu hafifletme bağlamında uygun bir kullanım olduğu düşünülmektedir.

Fen ve teknoloji programındaki çevre konularına yönelik ölçme değerlendirme durumu incelendiğinde ise yeterli sayıda değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Fakat yapılandırmacı yaklaşımın hedef alındığı programda yaklaşımın bir ürünü olan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine çok fazla yer verilemediği de göze çarpmaktadır. Gerek konu değerlendirme gerekse ünite değerlendirme olsun toplamda sadece 4 tane değerlendirme amaçlı alternatif değerlendirme tekniklerine başvurulmuş olması düşündürücü bir sonuçtur. Bu durum süreçten çok ürünün ön plana çıkarılmaya çalışıldığını işaret etmektedir. Oysa çevre konuları, süreç odaklı bir yaklaşıma uygun olup, süreçteki örnek davranışların ön plana çıkarıldığı etkinlikleri köken olarak sonuca gitmeye çalışmaktadır (Ürey ve Alev, 2010). Bununla birlikte, programda önerilen değerlendirme anlayışının açıklanışı doyurucu değildir. Açıklamalar, öğretmenlere yeni değerlendirme yaklaşımları konusunda yol gösterici olmaktan uzak görünmekte ve öğretmenlerin bu konuları iyi bildikleri varsayılarak yazıldığı düşünülmektedir (Kutlu 2005).

ÖNERİLER

- Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan çevre konuları içerik açısından güncellenmeli ve günümüze sorun olarak yansıyan çevre kirlilikleri konuları farklı öğrenme alanları ve sınıf düzeylerinden çıkarılarak bir başlık altında bütüncül olarak sunulmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında yüzeysel olarak örneklendirmeler yapılmadan verilen ve ülkemiz açısından güncel bir tartışma konusu olan nükleer kirlilik konusu genişletilmelidir.
- Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan kazanımların hitap ettiği beceri türlerinden tutum ve değerlerin sayısı artırılmalıdır. Bunun için kitaplarda kullanılan etkinlikler zenginleştirilmeli ve etkili görseller kullanılabilir. Ayrıca sınav sistemi içerisinde ihmal edilen duyuşsal kazanımların önemi öğretmenlere açıklanmalı ve kazandırılması noktasında öğretmenler desteklenmelidir.
- Fen ve Teknoloji öğretim programının paralelinde oluşturulan kitaplar incelendiğinde, özellikle ders kitaplarında daha çok öğrencilerin sadece verilen talimatları yerine getirerek sonuca ulaştıkları kapalı uçlu etkinliklerin sayısının fazla olması nedeniyle bu tür etkinlikler ders kitaplarında azaltılıp çalışma kitaplarına aktarılmalıdır. Ayrıca kılavuz kitaplara konan alternatif etkinlikler yerleştirilmeli ve ilgili bölgenin sosyo-kültürel yapısına uygun etkinlikler geliştirilmelidir.
- Fen ve Teknoloji öğretim programının paralelinde oluşturulan kitaplar incelendiğinde, değerlendirme amaçlı olarak yeterli sayıda soruya rastlanırken, soru tiplerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Özellikle çevre eğitimi gibi süreç değerlendirmesi gereken konularda mümkün olduğunca fazla alternatif değerlendirme tiplerine yer verilmeli ve bu değerlendirmelerin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Özellikle proje çalışmaları kullanılmalı ve ilgili konuda öğretmenlerin uygulayabilecekleri proje konularının ve değerlendirme rubriklerinin sayıları artırılarak kitaplarda sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 599–616.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim Çocuk Doğa Etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aydın, A., Bakırcı, H. & Ürey, M. (2012). Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 214-230.
- Bakar, E. (2010). *Türkiye’de okutulan fen ve teknoloji kitap setlerindeki fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) konularının değerlendirilmesi*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26 (2), 117-123.
- Dindar, H. & Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 185-198.
- Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim 6. Sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 4 (1), 7-17, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 19 Ekim 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Erdoğan, M. & Özsoy, A. M. (2007). Graduate students’ perspectives on the human-environment relationship, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4,2.
- Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers’ attitudes toward environment and environmental problems, *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1): 65-77.
- Erten, S. (2007). The adaptation study of the ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes toward environment. *Eurasian Journal of Education Research*, 28, 67-74.
- Feyzioğlu-Yıldız, E. & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 108-124.
- Gülay, H. & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 74-84.
- Kaplan, A. (1999). *Küresel Çevre Sorunları Ve Politikaları*, Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları:19
- Kılıç-Bağcı, G., Haymana, F. & Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi, *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 133-148.
- Köğçe, D., Ünal, S. & Şahin, B. (2009). Matematik öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının çevre hakkındaki düşünce ve tutumlarının üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 19-37.
- Köse, S., Gencer, A.S., Gezer, K., Erol, G. H. & Bilen, K. (2011). Investigation of undergraduate students’ environmental attitudes. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1, 2.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme boyutu açısından incelenmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 64–71), Ankara: Sim Matbaası.
- MEB, (2005a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4-5 Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2005b). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1-3 Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2005c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5 Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2007). To what degree do the currently used physics textbooks meet the expectations?, *Journal of Science Teacher Education*, 18, 599-628.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleşmesinde duyuşsal alanın önemi-sevgi eğitimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 193-198.
- Özsevgeç, T. & Artun, H. (2012). *Çevre eğitimi neden ayrı bir öğretim programına sahip olmalıdır?*, XI.Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize.
- Sadık, F. & Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 351–365.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatür aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya
- Şahin, B. (2008). *Çevre Bilimi (Çevre İçin Eğitim)*, İstanbul: MMP Baskı Tesisleri.

- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-103.
- Trumbull, D. & Kerr, P. (1993). University researchers' inchoate critiques of science teaching: Implications for the content of preservice science teacher education, *Science Education*, 77 (3), 301–317.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 8. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2), 387–394.
- Ürey, M. & Alev, N. (2010). “A” ilköğretim okulunun çevre eğitimindeki başarısını incelemeye yönelik bir nitel araştırma örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 183-208.
- Yücel-Özata, E. (2010). 2005 İlköğretim fen ve teknoloji programının hedefler ve içerik açısından farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 293-310.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

Purpose of the study is to reveal the place of environment education in current primary science and technology course by analysing curriculum analysis of environmental subjects in primary science and technology course curriculum. Questions below were tried to be answered in relation to this purpose:

1. What is the current position of environmental subjects in primary science and technology course curriculum in terms of content?
2. What is the current position of environmental subjects in primary science and technology course curriculum in terms of acquisitions?
3. What is the current position of environmental subjects in primary science and technology course curriculum in terms of educational activities?
4. What is the current position of environmental subjects in primary science and technology course curriculum in terms of assessment and evaluation?

Findings

Findings Regarding the Content

It is seen that content regarding the environmental subjects is rather satisfying when primary science and technology course curriculum is examined. There are environmental subjects in 6 units with one unit for each grade in Science and Technology course curriculum. These subjects are given within the area of “Physical Events” and “Living Beings and Life” at 4th grade. They are given within the area of “World and Universe” at 6th grade level. These subjects cover only “Living Beings and Life” at 5th, 6th and 8th grades.

Findings Regarding the Acquisitions

When primary Science and Technology course curriculum is examined, it is seen that there are 60 acquisitions regarding environmental subjects. Considering the distribution according to grades, there are 9 acquisitions for 4th grades, 11 for 5th grades, 17 for 6th grades, 12 for 7th grades and 11 for 8th grades. When these acquisitions are classified in terms of abilities and values they are addressed, it is seen that they make reference to scientific process abilities (BSB) for 76 times, science-technology-environment for 54 times (FTTÇ) and attitudes and values (TD) for 5 times.

Findings Regarding Educational Process

When course books, work books and guide books which are used for 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades within the scope of Science and Technology course are examined, there are 85 activities regarding environmental subjects in total. When these activities are classified according to grades, there are 15 activities for 4th grades and 3 of them are in course book, 11 in work book and 1 in guide book. There are 12 activities for 5th grades and 3 of them are in course book, 9 in work book and not any activity in guide book regarding the environment. There are 15 activities for 6th grades and 2 of them are in course book, 8 in work book and 5 in guide book. As for the 7th grade, whose whole unit is devoted to environmental subjects, there are 25 activities. 6 of them are in course book, 14 in work book and 5 in guide book. There are 18 activities for 8th grades regarding the environment when the activities are examined. 3 of them are in course book, 11 in work book and 4 in guide book.

Findings Regarding Assessment

There are 156 assessment question in primary Science and Technology course books, work books and guide books for 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades. 42 of them are aimed at assessing the subject under the title of “Let’s Assess Ourselves”. 113 of them are used for the assessment of unit. 40 open-ended, 1 grid, 1 ramified tree and 1 fish-bone assessment types were employed within the scope of subject assessment. 14 open-ended, 34 true-false, 33 fill in the blanks, 3 matching, 28 multiple choice and 1 poster were employed within the scope of unit assessment.

Conclusion and Discussion

Though it is seen that books which are used within the scope of primary science and technology curriculum and curricula cover environmental subject adequately in terms of content, it is possible to say that they still lack in these terms compared to primary science and technology curricula in Canada, Finland, New Zealand, Ireland and USA. Environmental subjects are not up-to-date beyond the inadequacy or adequacy of the content. Lack of especially the concept of sustainability is considered as a real deficiency. Besides, environmental pollutions are given in different grades with different educational areas. This leads learners to think them separately and creates problems in developing holistic aspect. Acquisitions rather make reference to scientific process abilities though they are adequate. Attitude value acquisitions, which are considered as a bridge between basic abilities such as scientific process abilities and higher abilities such as causative and experimental abilities, are limited in number. Considering from the aspect of activities, it is seen that there are mainly close-ended activities such as work sheets in course books though the number of activities in books are adequate. This may create problems on learners' critical and creative thinking abilities. It is not possible to say that question types are as satisfactory as the number of questions. Alternative assessment and evaluation types which are in parallel especially with constructivist approach are inadequate

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi¹

Investigation of Prospective Science Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions

Sibel Gürbüzöğlü YALMANCI

^aYrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Kars, s.g.yalmanci@gmail.com

Solmaz AYDIN

^bYrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kars, solmazaydn@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek; adayların akademik öz-yeterlik algılarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 252 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik seviyelerinin farklılık göstermediği; sınıf değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu ve en yüksek öz-yeterliğe 3 ve 4. sınıfların sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik öz-yeterlik, Fen Bilgisi öğretmen adayı

Abstract

The purpose of the present study is to identify prospective science teachers' academic self-efficacy levels in reference to the variables grade and gender. The population of the study was comprised of 252 prospective science teachers from the Faculty of Education, Kafkas University. The study was based on the survey model. The data were collected through *the Academic Self-Efficacy Scale*, which was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted to Turkish by Yılmaz, Gurçay and Ekici (2007). The findings suggested that the prospective science teachers had high levels of academic self-efficacy. The variable gender did not lead to a difference between the participants in their academic self-efficacy levels whereas a significant difference existed between them depending on the variable grade. They were third and fourth grade participants who had higher levels of self-efficacy.

Keywords: Academic self-efficacy, Prospective science teachers

GİRİŞ

Eğitim uzmanlarına göre öğrencilerin akademik yetenekleri hakkındaki inançları, öğrencileri başarıya motive eden önemli bir faktördür. Fakat akademik performans konusundaki benlik algısını başlangıçta bilimsel olarak geçerli bir şekilde ölçmek zordur. 1970'lerin sonunda birkaç araştırmacı benlik inançlarını değerlendirmeye başlamıştır. Bu girişimlerin en önemlilerinden biri öz-yeterliktir. 1977'de Bandura yayımladığı çalışmasıyla öz-yeterlik üzerine odaklanmıştır (Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlik bireylerin belirli eylemleri yapmak veya bazı işleri başarmak için yeteneklerine duydukları güven düzeyleridir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, insanların ne kadar çaba harcayacakları, engellere ve caydırıcı olaylara ne kadar dayanabilecekleri gibi davranışsal durumlarını ve aktivitelerini etkiler. Bir kişinin öz-yeterliği ne kadar güçlü olursa, zorluklarla başa çıkabilme becerisi o kadar güçlü olur (Bandura ve Adams, 1977). Ayrıca öz-yeterlik insanların düşüncelerini, hislerini, motivasyonlarını ve hareketlerini de etkiler (Bandura, 1995). Bu etkilerin bir sonucu olarak insan davranışlarına yansıyan öz-yeterlik inancı insanların gösterecekleri çabayı, kararlılığı ve girişkenlik düzeylerini belirlemektedir.

Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler yapacakları çalışmaları olduğundan daha da zor görürler. Böyle bir düşünce kaygıyı ve stresi artırırken bireyin sorunu çözmesi için gerekli bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik bireylerin başarılarını çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002).

İnsanların öz-yeterlik inançları dört bilgi kaynağı tarafından şekillenir. Bunlar;

1. Geçmiş Yaşantılar: En etkili bilgi kaynağı olan geçmiş yaşantılar kişinin önceki performansının sonuçlarını değerlendirmesidir. Başarılı olarak değerlendirilen sonuçlar öz-yeterliği artırır.

2. Dolaylı Yaşantılar: İnsanlar öz-yeterlik inançlarını başkalarının tecrübelerini gözlemleyerek şekillendirir. Daha başarılı modellerin gözlemlenmesi kişinin kendi kapasitesine olan inancına katkı sağlayacaktır.

¹ Bu makale "New Issues on Teacher Education International Symposium (2013)"da bildiri olarak sunulmuştur

3. Sözel İkna: Kişinin başkalarından aldığı sözel yargıların bir sonucu olarak öz-yeterlik inançları gelişir. Kişinin başarılı olacağına ilişkin teşvik edilmesi öz-yeterliğine olan inancının gelişmesine yardım eder.

4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar: Endişe, stres, tahrik gibi duygusal ifadeler öz-yeterlik inançlarını etkileyen bilgi kaynağıdır. Olumsuz düşünce ve korkular, daha düşük bir öz-yeterlik algısı ve stres oluşmasına neden olabilir (Pajares, 2002).

Belirtilen bu dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait öz yeterlik algıları vardır. Bunların en önemlisinden biri akademik öz yeterlidir. Özellikle öğrenme faaliyetleri düşünüldüğünde akademik öz yeterlik kavramının daha çok dikkat çektiği söylenebilir (Ekici, 2009).

Alan yazın incelendiğinde; Akbulut (2006) müzik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını incelemiş, cinsiyet ve öz-yeterlik arasında bir ilişki belirtmemiştir. Alabay (2006), ilköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının fene yönelik öz-yeterlik inançlarında sınıf düzeyi ilerledikçe yükselme olduğu sonucuna varmıştır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada fen bilgisi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki adaylara göre yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Üredi ve Üredi (2005) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarına bakmışlar ve sonuçta dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Morell ve Carroll (2003), yaptıkları çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerin, onların fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını arttırdığını belirlemişlerdir. Britner ve Pajares (2006) ortaokul öğrencilerinin fene yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemişler ve sonuçta kızların fene yönelik öz yeterliğinin daha güçlü olduğunu bulmuşlardır. Yapılan çalışmaların genel öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik ve alana yönelik öz-yeterlik üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarını belirleme açısından alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sonuç itibarıyla akademik öz yeterlik bireylerin eğitim-öğretim ortamındaki başarısını tetikleyen önemli unsurların başında gelmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının yeterliliğinin tespiti onların akademik görevleri yapmada ve öğrencilerini yetiştirmede ne kadar çaba harcayacaklarını ve zorluklar karşısında dayanma güçlerini gösterecektir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek; adayların akademik öz-yeterlik algılarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek; adayların akademik öz-yeterlik algılarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 252 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket formunu tam olarak dolduran 1, 2, 3 ve 4. sınıf, 252 öğretmen adayı çalışmaya alınmıştır. Öğretmen adaylarının çalışmada kullanılacak olan sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından dağılımları şu şekildedir.

Tablo 1.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımları

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
-----------------	--------------------	------------------

Sınıf	1. Sınıf	62	24,6
	2. Sınıf	71	28,2
	3. Sınıf	75	29,8
	4. Sınıf	44	17,5
	Toplam	252	100
Cinsiyet	Kız	157	62,3
	Erkek	95	37,7
	Toplam	250	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden bir tanesi olumsuz ifade içerdiği için ters kodlanmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçek "bana hiç uymuyor (1)", "bana çok az uyuyor (2)", "bana uyuyor (3)" ve "bana tamamen uyuyor (4)" şeklinde 4'lü likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı Cronbach alfa .79'dur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanarak .66 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

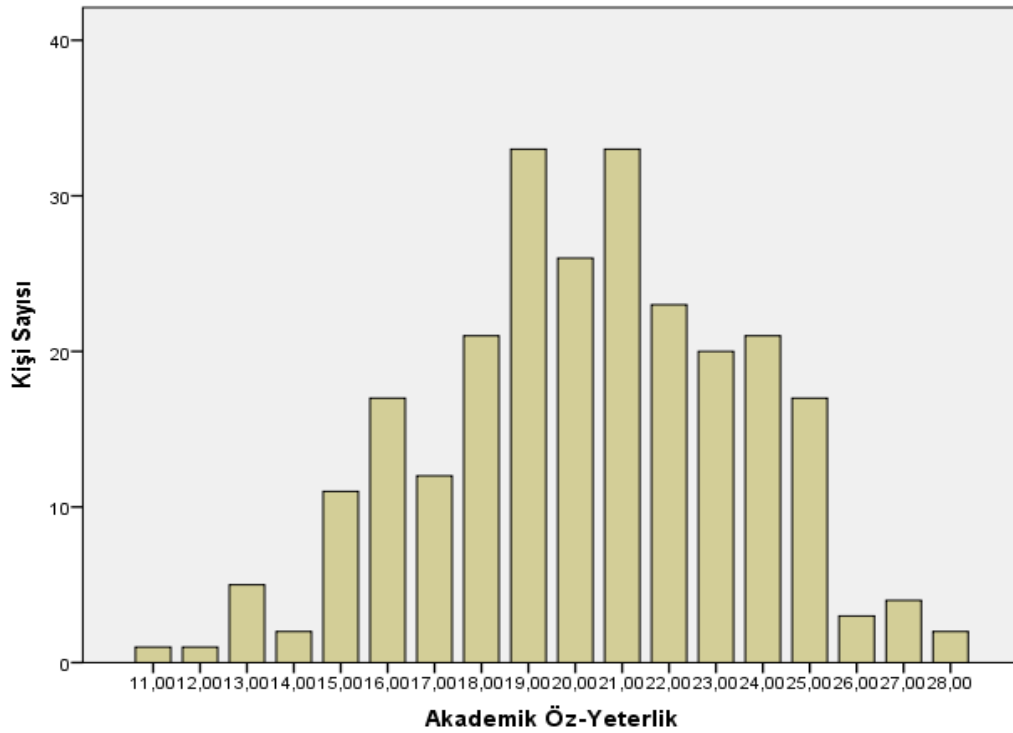
Çalışmada "Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?" şeklinde belirlenen 1. alt probleme cevap aramak amacıyla 252 fen bilgisi öğretmen adayının Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarına ve dağılımlarına bakılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 28'dir. Sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait betimsel analiz sonuçları

	N	\bar{x}	Sd
Akademik Öz-yeterlik	252	20,28	3,28

Tablo 1'de çalışma grubunun akademik öz-yeterlik ortalamalarına bakıldığında 20,28 olarak yüksek bir değerde olduğu görülmektedir. Ayrıca grubun puan dağılımına bakıldığında da öğretmen adaylarının %80,6 (f=203)'sının 18 ve üzerinde puan aldığı tespit edilmiştir (Grafik 1). Bu durum öğretmen adaylarının yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.



Grafik 1. Akademik öz-yeterlik puan dağılımı

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiş olan 2. alt probleme cevap aramak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Akademik Öz-yeterlik	Kız	157	122,23	6787,500	0,230
	Erkek	95	133,55		

$p > 0,05$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında değerlerin birbirine yakın oldukları görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiş olan 3. alt probleme cevap aramak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3 .

Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri

	Sınıf	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Akademik öz-yeterlik	1. sınıf	62	120,98	7,921	0,048
	2. sınıf	71	110,13		
	3. sınıf	75	142,10		
	4. sınıf	44	134,10		

p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Bu nedenle sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek akademik öz-yeterliğe 3 ve 4. sınıfların sahip olduğu ve bunu 1 ve 2. sınıfların izlediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki açıdan hangi ölçüde yeterli olarak yetiştirildiklerinin yanında kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve kendilerini tanıyarak değerlendirebilmeleri ile ilişkilidir. Kendini objektif olarak değerlendiren ve kendine güvenen bir öğretmen başarıya daha yakındır (Üstüner, Demirbaş, Cömert ve Özer, 2009). Bu nedenle araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçta öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunun tespit edilmesi fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik açılarından kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Bu sevindirici bir bulgudur. Öğretmen adaylarının gelecekteki başarısı bu şekilde yordanabilir.

Ayrıca çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik seviyelerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Şahin, Gülay Ogelman ve Ekici (2011) yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterliğin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması bulgusu başka öz-yeterlik çalışmalarıyla da tutarlılık göstermektedir (Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Savran ve Çakıroğlu, 2001; Chu, 2003; Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004; Çakır, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006). Bu bulgu ile kız ve erkek öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançları açısından aynı seviyede oldukları söylenebilir.

Çalışmada sınıf değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunduğu ve en yüksek öz-yeterliğe 3 ve 4. sınıfların sahip oldukları tespit edilmiştir. Schunk ve Pajares (2001) okul müfredatının bazı beceriler kazandırdığını ve sınıf seviyesi ilerledikçe bu becerilerin de geliştiğini, bununla beraber öğrencilerin öz-yeterliğinin de artması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde Oğuz (2012), sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada 4. sınıfların daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmalar da daha üst sınıf öğrencilerin öz-yeterliklerinin kendilerinden küçük öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında hep aynı şekilde sürdürülen öğretim gibi yanlış okul uygulamaları da öz-yeterliğin gelişimini yavaşlatabilir (Schunk ve Pajares, 2001). Çalışmada 3. Sınıfların öz-yeterliklerinin 4. Sınıflara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin son sınıf öğrencilerinin mezun olma ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı)'ye hazırlık stresi taşımalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanarak oluşturdukları zengin uyarıcı öğrenme çevreleri öz-yeterliğin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmen adaylarının derslerde uygulamaları birebir yapmasına özen gösterilmelidir. Özellikle mikro öğretim çalışmalarıyla öğretmenlik mesleğine karşı öz-yeterlik inançları kuvvetlendirilmelidir. Ayrıca okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerde de öğretmen adayları çok iyi takip edilmeli, öğretmen adayı ile sürekli iletişim halinde bulunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-40.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Pres.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Britner, S.L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Chu, L. (2003). The effect of web page design instruction on computer self-efficacy of preservice teachers and correlates. *Journal of Educational Computing Research*, 28 (2), 127-142.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 27-42.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., and Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 527-538.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2(2), 15-28.
- Savran, A. ve Çakır, J. (2001). Pre-service Biology Teachers' Perceived Efficacy Beliefs in Teaching Biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Şahin, H., Gülay Ogelman, H., Ekici, H. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(389), 13-22.
- Morell, D. ve Caroll, J.B. (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *Scholl Science & Mathematics*, 103(5), 246-251.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Web: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> 10.09.2010'da alınmıştır.
- Schunk, D. H., and Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-32). San Diego: American Press.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Üstüner, M.; Demirtaş, H.; Cömert, M.; Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Yaman, S., Cansüğü Koray, Ö., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B., J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary. Educational Psychology*, 25, 82-91.

EXTENDED SUMMARY

Self-efficacy is one's belief in his/her ability to carry out certain actions or perform particular tasks (Bandura, 1997). It affects his/her behavioral conditions and activities, such as how much effort he/she will make for something or how much they can withstand obstacles and problems. The higher one's self-efficacy level is, the stronger his/her ability is to cope with hardships (Bandura and Adams, 1977). Academic self-efficacy is one of the substantial factors that promotes one's achievement in the educational environment. An identification of prospective teachers' academic self-efficacy levels will reveal how much effort they will make to perform their academic tasks and train students as well as the extent to which they can withstand hardships.

The Purpose of the Study

The purpose of the present study is to identify prospective science teachers' academic self-efficacy levels in reference to the variables grade and gender.

The following research questions were posed:

1. How high are prospective science teachers' academic self-efficacy levels?
1. Do prospective science teachers' academic self-efficacy levels differ depending on gender?
2. Do prospective science teachers' academic self-efficacy levels differ depending on grade?

Methodology

The present study was based on the survey model.

The population of the study was comprised of 252 prospective science teachers from the Faculty of Education, Kafkas University. An attempt was made to access the whole target population. Eventually, a total of 252 first, second, third and fourth grade prospective teachers who filled in the questionnaire form properly participated in the study.

The data were collected through *the Academic Self-Efficacy Scale*, which was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted to Turkish by Yilmaz, Gurcay and Ekici (2007).

The Academic Self-Efficacy Scale consisted of seven items in one single dimension. The grading was based on a four point Likert rating, namely "non-applicable to me at all (1)", "slightly applicable to me (2)", "applicable to me (3)" and "completely applicable to me (4)". The adapted scale had a Cronbach's alpha coefficient of 0.79 whereas the value was 0.66 in the present study.

Conclusion and Discussion

The study concluded that the prospective science teachers had a high level of academic self-efficacy. The extent to which prospective teachers are trained to be competent in their profession is important, so is the extent of their perceived competencies. The latter depends on not only teachers' confidence in themselves but their ability to recognize and assess themselves as well. If a teacher can objectively assess and have confidence in himself/herself, he/she is more likely to be successful (Ustuner, Demirbas, Comert and Ozer, 2009). When all things were considered, the present study made an attempt to identify the prospective science teachers' self-efficacy levels. The participants had a high level of academic self-efficacy, which suggests that they believed in themselves in academic terms. This is a promising finding and means that prospective teachers' future achievement can be predicted in this way.

Another finding revealed by the study is that there was not a difference between the participants depending on the variable gender. Similarly, Sahin, Gulay Ogelman and Ekici (2011) report that academic self-efficacy is not influenced by gender. This is a finding also supported by several other studies in the literature (Hackett, Betz, Casas and Rocha-Singh, 1992; Savran and Cakiroglu, 2001; Chu, 2003; Yaman, Cansungu Koray and Altuncekic, 2004; Cakir, 2005; Akbas and Celikkaleli, 2006; Gercek, Yilmaz, Koseoglu and Soran, 2006). Therefore, it can be argued that both female and male prospective teachers have similar levels of academic self-efficacy.

The present study also found that the variable grade led to a significant difference between the participants, with third and fourth grade prospective teachers having higher levels of academic self-efficacy. Schunk and Pajares (2001) reported that school curriculum enables students to develop certain skills, these skills are improved as students move to higher grades, and self-efficacy should get improved along with the grade, too. Similarly, Oguz (2012) found that fourth grade prospective teachers had higher levels of academic self-efficacy. This studies have reported that higher-grade students have higher levels of academic self-efficacy when compared to lower-grade students. Nevertheless, the development of self-efficacy could be retarded by the same type of instruction over time as well as erroneous school practices (Schunk and Pajares, 2001).

The development of self-efficacy will be positively influenced when teachers use different teaching methods to establish a learning environment rich in stimulus. Great care should be taken to make sure that prospective teachers carry out activities in an exact manner during classes. In particular, their self-efficacy beliefs about the profession of teaching should be strengthened through micro-teaching practices. In addition, they should be closely monitored and communicated in such courses as School Experience and Teaching Practice.

Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Study of the Validity and Reliability of the Writing Self-Efficacy Scale-Turkish Form

Tazegül DEMİR

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü KARS

El-mek: tazeguldemir@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından oluşturulan “Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin (YÖYÖ) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 318 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 2 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,45 ile 0,70 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .88, alt ölçekler için sırasıyla 0,80, 0,84 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında yazma özyeterlik ölçeğinin Türkçe formundan elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, yazma beceresi, geçerlik, güvenilirlik

Abstract

The purpose of this study is to perform adaptation into Turkish, validity and reliability studies of “The Writing Self-Efficacy Scale (WSES)” which was created by Parajes, Hartley and Valiante (2001) to measure writing self-efficacy beliefs of elementary school students. The working group of the research consists of 318 students studying at various elementary schools within the border of Ankara Metropolitan Municipality. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining evidence for validity estimates, yielded three factor like original. As a result of the analysis, the 2 sub-factor structure came out as in the original scale. As an evidence for the validity of substance, item-total test correlations have been calculated. What is determined is that item-test correlations range 0,45 and 0,70. The internal consistency coefficient (Cronbach Alfa) which was used for measuring the reliability of the scale was 88 for the total scale and 0,80, 0,84 for the sub-scales, respectively. The test-retest reliability coefficient for the entire scale was 0,90. In the light of these findings, it can be said that the scores obtained from the writing self-efficacy scale-Turkish form are reliable and valid.

Key Words: Self-efficacy, writing skill, validity, reliability.

GİRİŞ

Özyeterlik algısı ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından ortaya konulan ve devam eden yıllarda da (1986, 1989) *davranışsal ve sosyal öğrenme kuramlarının bir çerçevesi olarak kullanılagelen*; kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için önce, ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan “*Sosyal Biliş Teorisi (Social Cognitive Theory)*” *adının verildiği teorinin* anahtar kavramıdır (Wood ve Bandura, 1989: 361; Pajares, 2002).

Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanca yönelik durumsal farkındalık (Bandura, 1982); algılanan, gözlenen bir beceri değil, bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu iç inanç (Snyder ve Lopez, 2002:278) şeklinde tanımlanabilir. Öcel’in, (2002:4), Bandura, (1986) ve Ford’dan (1992) aktardığına göre bu kavram, bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdül ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına olan inançları olarak değiştirilmiştir ve böylece; başlangıçta durum /görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin inanca işaret etmek için kullanılan özyeterlik kavramı; daha sonra bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlamıştır.

Bireyin özyeterliğe ilişkin algısı, faaliyetlerin seçimine harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmeye göstereceği sebat süresini, ters durumlarla karşılaşınca kendini nasıl toparlayacağını etkileyebilir. Yeterlik inançları ayrıca bir etkinliğe dahil olduklarında bireylerin deneyimlerindeki endişe ve stres miktarlarını etkiler. Özyeterlik duygusu ne kadar yükseksse, çaba, sebat ve esneklik o kadar büyüktür. Yani özyeterlik inançları bireylerin sonunda gerçekleştirdiği başarı miktarının seviyesinde güçlü bir etki gösterir (Pajares ve Miller, 1994; Wood ve Bandura, 1989: 366). Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkileyebilir. Özyeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, buna bağlı olarak da her şeye daha dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemeyebilirler. Fakat özyeterliği yüksek olan insanların zor iş ve durumlarda daha rahat olmaları, daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir (Senemoğlu, 2002: 235-236; Kaptan, Korkmaz, 2001: 1; Schunk, 1981; Schunk ve Hanson, 1985; Schunk, Hanson, ve Cox, 1987). Dolayısıyla kişilerin kendilerine ait özyeterlik algılarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını artırıcı bir unsurdur. Kendi yetenekleri hakkında yüksek güvenleri olan kişiler zor görevleri daha kolay başarabilmekte, ancak gizli güçlerinin

farkında olmayanlar veya yetenekleri hakkında şüphesi olanlar zor görevlerden uzaklaşma eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1995).

Bandura'ya göre (1995), özyeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar oluşturmak vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu özyeterlik algısıyla ilgili durumları ifade etmektedir. Bu noktada bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuç beklentisi ve özyeterlik beklentisidir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan özyeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar; a) benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler), b) başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller), c) bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna) ve d) bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar)'dır (Bandura, 1995). Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Bu durum özellikle öğrenmenin birçok alanında kendisini gösterir. Çünkü öğrenmenin temelinde bireyin kendisi için amaç oluşturması ve bu amaca ulaşmak için yeterli güç, istek, enerji ve güvene sahip olması gerekmektedir. Bireyin sahip olduğu bu özellikler arttıkça öğrenme artacaktır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme ve becerilerine yönelik kendilerine ilişkin algıları tespit edilmeli ve bu doğrultuda öğrenci algılarına göre öğrenme amaç ve ortamları yaratılmalıdır. Nitekim öğrenci becerisinden emin olduğunda öğrenmeye karşı daha istekli olacak ve zorlukla karşılaştığında direnç ve sebat gösterebilecektir. Çünkü öğrenme sürecinde öğrenci birçok alanda muhakkak daha önce karşılaşmadığı, kendisini zorlayacak yeni bilgi ve tecrübelerle karşılaşacaktır. Bu alanlardan biri de öğrencinin tecrübe ettikçe geliştirebileceği bir öğrenme alanı olan yazmadır. Dolayısıyla yazma becerisinde de öğrenci kendisini yetkin ve öz yeterli hissetmeli ve bu durumu onu geliştirdiğini öngörmelidir.

Yazma Öz Yeterliği

Yazma özyeterliği kişinin sahip olduğu yazma becerisi seviyesine yönelik algısını bildirir. Sharples'a (1998) göre yazma sürecinin temel bileşenleri, uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenmedir. Bunlar yazma sürecinin bireyselleşmesini ve özyeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu durum da beraberinde yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarının araştırılmasını getirmiştir.

Yazmanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutunun değerlendirilmesi yazma özyeterliği çalışmalarından geçmektedir. Ancak bu yöndeki araştırmalar gerçekleştirildikçe elde edilen bilgiler biliş ve yazma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak karmaşanın daha da artmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar ise bu karmaşayı çözmek için yazmayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için çok sayıda çalışma ortaya koymuştur.

Pajares, (2007) cinsiyet ve özyeterlik arasındaki ilişkinin yazma alanındaki araştırmaların odağı oluşturduğunu ifade eder. Çünkü cinsiyetin motivasyonda etkili olduğunu ve özyeterliğin de motivasyonun önemli alt boyutlarından biri olduğunu ifade eder. Ayrıca McCarthy, Meier ve Rinderer, (1985) öğrencilerin yazma becerisi algılarının, onların gerçek yazma performansıyla ilişkili olduğunu bildiren performans – özyeterlik ilişkisini ortaya koyar. Bu ilişkiyle ilgili olarak Schunk ve Swartz (1993) ise yüksek özyeterlikli öğrencilerin yazmayı seçmelerinin muhtemel olabileceğini, daha çok çaba sarf ettiğini ve eğer zorlukla karşılaşırlarsa ısrarcı olabileceklerini tahmin eder ve başarılı yazmanın iyi yazmaya devam etmek için özyeterliği artırdığını ifade eder. Dolayısıyla performans ve özyeterlik karşılıklı ve olumlu bir ilişki göstermektedir, denilebilir. Bunun yanında Bandura'nın (1997) özyeterlik teorisine göre yazma becerisi ile özyeterlik algısı arasında iki taraflı ilişki vardır: Düşük kaygı düzeyi, yüksek motivasyon, yazarın yeterlik algısının artmasına zemin hazırlamaktadır (Bruning ve Horn, 2000; Pajares, 2003). Diğer araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Pajares ve Valiante (1997) beşinci sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin “özyeterlilik inançlarının, yazacağı şeyi hayalinde canlandırmasını doğrudan etkilediğini belirlemişlerdir. Buna ek olarak, yazma özyeterliliğinin, yazmanın kullanılabilirliği algısını ve kompozisyon yazma performansını yansıttığını ve cinsiyet ile öğrencinin yazacağı konuyu hayalinde canlandırması, yazma tutumu ve performansı üzerindeki etkilerini bağdaştırdığını bulmuşlardır. Ayrıca McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) çalışmalarında güçlü özyeterlikli öğrencilerin iyi yazdıklarını; düşük endişe düzeyine sahip öğrencilerin daha iyi yazarlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bireyin yazma yeteneğinin gelişimi yazılan ürünün kalitesiyle ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla yazma becerisi özellikle bireyin yazma özyeterlik algısıyla ilişkilidir ve bu becerinin gelişimini tespit etmek öncelikle onun yazmaya karşı kendine ilişkin algısına yani yazma özyeterliliğinin tespitine bağlıdır.

Yazma öz yeterliliğinin tespiti için birçok araştırmacı yazma özyeterlik ölçeğini (YÖYÖ) kullanmıştır. Bu ölçekteki maddeler, öğrencilerin dilbilgisi, sözcük kullanımı, kompozisyon ve bir temayı açıkça ifade edebilme için paragraftaki cümleleri organize etme veya bir sayfalık bir metni doğru bir şekilde noktalama işaretleriyle yazmak gibi daha çok yazmanın teknik boyutunda başarılı yazılar yazabilmek için yeteneğine olan güvenlerinin değerlendirmesi için sorulmuştur. Ölçek, bu özellikleri ele alan 10 madde içerir. Bunlardan ilk 5'i dilbilgisi ve kullanım becerilerini ölçen bir faktörü karşılarken (Madde örnekleri: “Bir sayfalık öykü ya da kompozisyonda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.”, “Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma.”, “Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazmak.”,

“Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.”); ikincisi kompozisyon becerilerini ölçen 2. Faktörü karşılar (Madde örnekleri: “Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazmak.”, “Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilmek.”, “Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazmak.” “Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturmak.”).

YÖNTEM

Çeviri Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılarından Prof. Dr. Gio Valiante'den e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra APA (1999) kriterleri doğrultusunda ilk olarak çeviri eşitliği ele alınmış ve bu eşitliğe kanıt sağlamak üzere ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri İngilizceye tercüme edilmiş, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun aynı şeyi ifade ettiği sonucuna varılmıştır.

Çeviri esnasında ölçeğin; 1, 5, 6, 7. ve 9. maddelerinde Türk Dili ve Türkçe dersine uygun özellikler yer almadığından aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

- “Bir sayfalık bir öykü ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri doğru bir şekilde hecelerine ayırma.” maddesi “Bir sayfalık öykü ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma.”
- “Tekilleri, çoğulları, fiil zamanlarını, ön ekleri ve son ekleri doğru bir şekilde kullanma.” maddesi “Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.”
- “İyi bir konu cümlesi veya ana fikre sahip güçlü bir paragraf yazmak.” maddesi “Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazmak.”
- “Konu cümlesindeki fikirleri desteklemek için paragraflar oluşturmak.” Maddesi “Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturmak.”.
- “İyi bir giriş, gelişme ve sonucu olan; iyi sıralanmış ve tasarlanmış bir yazı yazmak.” maddesi “Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazmak.” şeklinde değiştirilmiştir.

Ayrıca 3. maddede yer alan “yazılı bir kompozisyon” ifadesi “yazılı bir anlatım”; 4. maddede bulunan “iyi bir dilbilgisi” ifadesi de “ dilbilgisi kurallarına uygun” şeklinde değiştirilmiştir.

Türkçe çeviri süreci tamamlandıktan sonra, dil geçerliğini incelemek için testin her iki dili de çok iyi bilen en az 30 kişilik bir gruba uygulanması sağlanmıştır. Bu uygulama için hedef kitle ya da buna yakın bir yaş grubunda her iki dili de çok iyi bilen bireyleri bulmak güç olduğundan, uygulama her iki dili de çok iyi bilen üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenciye bir ay arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 1: Çeviri Geçerliği Sonuçları

<i>İngilizce form</i>	
Türkçe form	0,89*
N	30

*p<0,05

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi bu uygulama sonunda her iki formdan elde edilen puanların birbiriyle ne derece tutarlı olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmış ve iki formdan elde edilen puanlar arasında 0,89 düzeyinde anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir.

Araştırma Grubu

“Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yeni Mahalle İlçesi’nde bulunan Emniyetçiler İlköğretim Okulu ve Keçiören İlçesi’ndeki Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu’nda yapılmıştır. Uygulama, 2009–2010 Eğitim Öğretim Yılı’nın Bahar Döneminde ilköğretim 8.sınıfta öğrenim görmekte olan 318 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Yazma Özyeterlik Ölçeği (YÖYÖ)

Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen “Okuma - Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin 8 maddesi yazma özyeterliğine yöneliktir (Pajares ve Valiante, 1996:10). Bütün sınıflar için geliştirilen ve 364 öğrenciye uygulanan ölçeğin yazma bölümü 2 faktörlü bir yapı göstermektedir. 1. Faktör “yazma görevi: Çeşitli farklı görevler yazma”; 2. Faktör “yazma becerisi: Yazmayı içeren beceri bileşenleri”nden oluşmaktadır. 1. Faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,69; 2. Faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,76 olarak tespit edilmiştir. Pajares, Hartley ve Valiante (2001), bu ölçeği öğrencilerin sahip olduğu çeşitli kompozisyon, dil bilgisi, kullanım ve teknik becerileri hakkındaki güvenlerini değerlendirmeleri için, yazma öz yeterliklerini ortaya koyabilecekleri bir şekilde uyarlamışlardır. Listelenen beceriler araştırmanın yapıldığı okuldaki dil sanatları öğretmenleri tarafından ortaokul öğrencileri için uygun yazma becerileri olarak belirlenmiştir. Ölçek 10 maddeye çıkarılmıştır. 6–8. sınıf (11-14 yaş) öğrencisinden 497 kişiye uyguladıkları ölçek 2 faktörlü olup ilk 5 madde 2. Faktör’e dâhilken ikinci 5 madde de 1. Faktör’e dâhil olmuştur. 1. Faktör ileri kompozisyon becerilerini (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.); 2. Faktör dilbilgisi ve kullanım becerilerini (hece yanlış yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) içermektedir. Faktörler arası korelasyon ,65, 1. faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,86; 2. faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,90 olarak tespit edilmiştir; ayrıca ölçeğin α güvenilirlik kat sayısı ,90 olarak tespit edilmiştir.

İşlem

Katılımcılara araştırmanın amacı konusunda bilgi verildikten sonra, ölçek araştırmacı tarafından uygulanmış ve verilerin istatistikî anlamları için SPSS (16,0) ve LISREL (8,71) programları kullanılmıştır.

Analizler

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS-16 kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak;

a- Ölçeği oluşturan maddelerin geçerliğine kanıt sağlayabilmek için madde puanları ve toplam ölçek puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter madde toplam test korelasyon değeri 0,30 ve üzeri olarak alınmıştır.

b- Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0,40 ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, özdeğeri 1’den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Kaiser, 1960; Tabachnick ve Fidell,2001). Ayrıca ölçeğin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model data uyum iyiliğine IFI, CFI, NFI, GFI, AGFI VE NNFI değerlerinin 0,90’dan büyük olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir (Bentler ve Bonnet, 1980; Crocker, Luhtanen, and Cooper, 2003)

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak ise;

a- Ölçeğin maddelerinin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla ne derece tutarlı sonuç ürettiğini (iç tutarlık) belirlemek amacıyla ölçeğe ve alt ölçeklere ait *Cronbach alfa* güvenilirlik katsayıları.

b- Ölçekten elde edilen puanların değişen zaman ve koşullara rağmen ne derece tutarlı sonuçlar ürettiğini belirlemek amacıyla Test - Tekrar Test güvenilirlik katsayısı. Güvenirlik katsayılarının tatmin edici olduğuna ilişkin kesme değeri, 0,70 olarak alınmıştır. (Nunally,1978; Kline, 1986; Rothbard ve Edwards, 2003).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Ölçeğin Geçerliği

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 318 öğrencinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara *varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler yapılmadan önce verilerin bu analizlere uygunluğunu belirlemek üzere KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) değeri ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip bir evrenden gelip gelmediğini kontrol etmek için *Barlett Sphericity* testi yapılmış ve sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yazma Özyeterlik Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		0,87
Bartlett Test of Sphericty	Kay-Kare	1316,70
	sd	45
	p	0,00

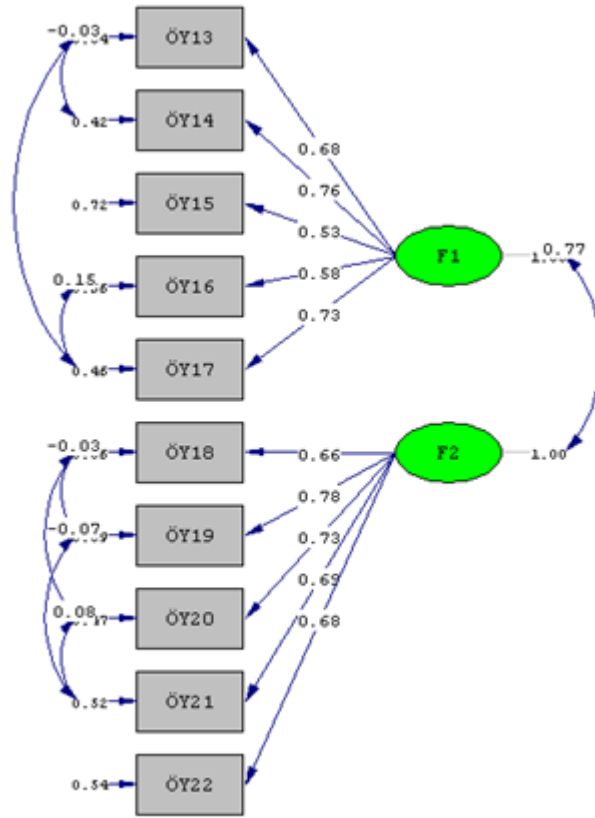
Tablo 2 incelendiğinde, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0,87 olarak oldukça kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur. Bu değer elde edilen verilerin faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Parametrik çoğu yöntemi kullanabilmek, ölçülen özelliğin evrende normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır. *Barlett Sphericity* testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen *chi-square* test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda *Barlett* testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1316,70$; $p<0,01$). *Varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 2 faktör elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 4,80, 1,13,). Bu iki faktörün toplam varyansın yaklaşık % 60'ını açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: %47,95, %11,25,). Ölçek maddelerine ilişkin temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen yük değerleri ve madde test korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,776 ile 0,658 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,45 ile 0,68 arasında değişirken ikinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,714 ile 0,767 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,58 ile 0,70 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında her iki alt bileşene ait maddelerin geçerli olduğu ilgili alt bileşeni temsil ettiği diğer bir ifade ile ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü ve amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Tablo 3: Yazma Özyeterlik Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yükü ve Madde Test Korelasyonu*	
	1.Faktör	2.Faktör
1. Bir sayfalık öykü ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma.	0,658 (0,62)	
2. Bir sayfalık öykü ya da kompozisyonda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.	0,758 (0,68)	
3. Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma.	0,619 (0,45)	
4. Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazma.	0,717 (0,53)	
5. Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.	0,776 (0,65)	
6. Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazma.		0,721(0,61)
7. Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturma.		0,756(0,70)
8. Paragrafları uygun ifadelerle sonlandırma.		0,767(0,62)
9. Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazma.		0,740(0,59)
10. Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilme		0,714(0,58)
Özdeğer	4,795	1,124
Toplam varyansı açıklama oranı (%)	47,95	11,25
Cr α güvenilirlik kat sayısı (alt ölçek)	0,80	0,84
Cr α güvenilirlik kat sayısı (tüm ölçek)		0,88
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (alt ölçek)	0,95	0,95
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (tüm ölçek)		0,99

* Madde-test korelasyonları parantez içerisinde verilmiştir.

Ayrıca ölçeğin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki faktörlü teorik yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve buna ilişkin diyagram aşağıda verilmiştir.

Şekil 1: Yazma özyeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Diyagram incelendiğinde, her iki faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,53 ile 0,78 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Modele ilişkin RMSA değeri 0,041; $p < 0,01$ olarak bulunmuştur. Model data uyum indeksleri ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Model-data uyum indexleri

Model Data Uyum İndeksi	Değer
Comparative Fit Index (CFI)	0,99
Incremental Fit Index (IFI)	0,99
Normed Fit Index (NFI)	0,98
Non Normed Fit Index (NNFI)	0,99
Goodnes of Fit (GFI)	0,98
Adjusted Goodnes of Fit Index (AGFI)	0,95

Diyagram ve Tablo 4’teki değerler incelendiğinde tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.90’ın üzerindedir. Buna göre yazma özyeterlik ölçeğinin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki alt faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

SONUÇ

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen “Okuma - Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin yazma özyeterliliğine yönelik 8 maddesine iki madde daha ekleyerek ölçeği 10 madde olarak yeniden düzenleyen Pajares ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen YÖYÖ’nün Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 10 maddelik hâlinin Türk öğrenciler üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. YÖYÖ’nün faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 10 maddeden oluşan ölçeğin 1, 5, 6, 7. ve 9. maddelerinde Türk Dili ve Türkçe dersine uygun özellikler yer almadığından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ardından 10 madde özdeğeri 1’in üzerinde olan 2 alt faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Birinci alt faktör 5, ikinci alt faktör de 5’er maddeden oluşmaktadır. Bu iki faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 60’ını açıkladığı ve birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,776 ile 0,658 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,45 ile 0,68 arasında değişirken ikinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,714 ile

0,767 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,58 ile 0,70 arasında değiştiği; ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı 0,88, alt ölçekler için sırasıyla 0,80, 0,84 olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, test tekrar test yöntemleriyle elde edilen korelasyon katsayısı 0,99 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, uyarılma çalışması yapılan ölçme aracının oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Pajares, Hartley ve Valiante'nin (2001), bu ölçeğe yönelik bulguları, faktörler arası korelasyon .65, 1. faktör için α güvenilirlik kat sayısı .86; 2. faktör için α güvenilirlik kat sayısı .90; ayrıca ölçeğin α güvenilirlik kat sayısı .90 şeklindedir. Bu bulgular tarafımızdan ulaşılan bulgularla karşılaştırıldığında maddelerin faktör dağılımlarının birebir uygun olması, her bir faktör için α güvenilirlik katsayılarının örtüşmesi ölçeğin Türkçeye uygunluğunu ortaya koymak için yeterli kanıtlardır.

Bunun yanında ölçeğin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki alt faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve her iki faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,53 ile 0,78 arasında değiştiği görülmüştür. Modele ilişkin RMSA değeri 0,041; $p < 0,01$ olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uyarılma çalışması yapılan YÖYÖ'nün geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar oldukça doyurucu olduğu orijinal formuyla benzer sonuçlar ürettiği söylenebilir. Ancak, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler sonucunda oluşabilecek değişimler göz önüne alınarak ölçeğin her kullanımında temel geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrarlanması, toplanan bilgilerin bilimselliği açısından gerekli olacağı düşünülmektedir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yazma öz-yeterlik ölçeğinin, farklı sınıf seviyelerinde uygulanmasının, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine etki edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, ülkemizde temel dil becerilerinden okuma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik özyeterlik algısı ölçeklerinin oluşturulması ve bunların birbiriyle; ayrıca çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkilerin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yolla dil becerilerine yönelik olarak bireylerin öncelikle kendilerini bu alanlarda ne kadar yeterli gördükleri tespit edilecek ve öğretmenlerin bu doğrultuda hem kendilerini hem de öğrencileri geliştirmek için önlemler almaları sağlanacaktır.

KAYNAKLAR

- APA (1999). *Standard's for Educational and Psychological Testing*, Washington: American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association, National Council on Measurement and Education.
- Aşkar, P. ve Umay A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 1-8.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism In Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy In Changing Societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 1-45.
- Bıkmaz, F.H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1998). Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures. *Social Indicators Research*, 45: 153-171.
- Pajares, F., ve Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F., Hartley, J. Ve Valiante, G. (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* , Vol: 33, ss 214-221.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning, *Theory Into Practice*, ss: 116-125.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139-158.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* , Vol: 39, ss 239-249.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek Uyarılmasındaki Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*. 9 (33): 27-32.
- Schunk, D. H. (1982). Verbal Self Regulation As A Facilitator Of Children's Achievement And Efficacy. *Human Learning*, 265-277.

- Shell, F. D., Murphy, C. C., ve Bruning, H. R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Shell, F. D., Colvin, C., ve Bruning H. R. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Senemoglu, N. (2002). *Gelisim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, s. 235.
- Schunk, Dale H. And Swartz Carl W. (1993). Goal and Progress Feedback: Effects on Self Efficacy and Writing Achievement, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, April 12-16.
- Öcel, H. (Ekim 2002). Takım Sporü Yapan Oyuncularda Kolektif Yeterlilik Özyeterlilik İle Basarı Algı ve Beklentileri, *Hacattepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüpsikoloji Anabilimdalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Wood, R. ve A, Bandura, (1989). Social Cognitive Theory Of Organizational Manegement, *Academi of Manegement Review*, V.14,Sayı:3, pp. 361-384.

EXTENDED SUMMARY

Concept of self-efficacy for the first time in 1977 was introduced by Bandura and during the subsequent years (1986, 1989)it was conventionally used as behavioral and social learning theory framework. For the skills that people have should be able to use effectively, in the relevant field of self-confidence to hear arguing that "Social Cognitive Theory", it is a key concept of the theory given the name (Wood and Bandura, 1989: 361; Pajares, 2002).

Self-efficacy, an individual's particular performance needed to demonstrate the effectiveness organization and successfully capacity to perform his faith for the situational awareness (Bandura, 1982); perceived observed, not a skill that , under certain conditions an individual's skills with a " can do " question the answers we hear about the internal beliefs (Snyder and Lopez, 2002:278) can be defined as . Öcel's (2002:4), Bandura (1986) and Ford (1992) quoted this concept of life of individuals in controlling events are required to cognitive, motivational and behavioral resources and needed these resources can mobilize the capacity that they had their belief has been changed and so on; initial situation / task -dependent capacity for faith used to indicate the self-efficacy concept, then the lives of individuals in the event of overcoming capable they are on the way to a generalized belief to be considered as started .

The higher sense of self-efficacy, effort, persistence and flexibility is so great. So self-efficacy beliefs of individuals at the end of a strong influence of the amount of its success show (Pajares & Miller, 1994; Wood and Bandura, 1989: 366).

The purpose of this study is to perform adaptation into Turkish, validity and reliability studies of "The Writing Self-Efficacy Scale (WSES)" which was created by Parajes, Hartley and Valiante (2001) to measure writing self-efficacy beliefs of elementary school students. However, this study is intended to detect the relationship between creative writing skills of eighth-grade primary school students and their self-efficacy and relational screening model was used in the study.

The population of the study included the eighth-grade students from the schools of central Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) who received education in the school year of 2010 and 2011. Because the whole of the population could not be reached, 518 eighth-grade students from lower, middle and upper socioeconomic strata (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) were used as sample.

The data collected were analysed through SPSS 16.0. To collect data, "Writing Self-efficacy Scale" was adapted to Turkish in the study. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining evidence for validity estimates, yielded three factors like original. As a result of the analysis, the 2 sub-factor structure came out as in the original scale. As an evidence for the validity of substance, item-total test correlations have been calculated. What is determined is that item-test correlations range 0,45 and 0,70. The internal consistency coefficient (Cronbach Alfa) which was used for measuring the reliability of the scale was 88 for the total scale and 0,80, 0,84 for the sub-scales, respectively. The test-retest reliability coefficient for the entire scale was 0,90. In the light of these findings, it can be said that the scores obtained from the writing self-efficacy scale-Turkish form are reliable and valid.

The following results relating self-efficacy perception in writing were obtained in the study: Meaningful differences were detected between students' self-efficacy in writing and such variables as gender, educational level of parents, professions of parents, internet access at home, reading newspapers at home, preschool education, going to the cinema and the theatre, and the grades obtained in Turkish course.

Türkiye-Litvanya Eğitim Sistemlerine Karşılaştırmalı Genel Bir Bakış

A Comparative Overview about Turkey-Lithuania Education Systems

Uğur AKBABA

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik A.B.D., Kars
e-posta:ugurakbaba@hotmail.com

Özet

Günümüzde uluslar arası öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları oldukça aktif bir şekilde işletilmektedir. Bu kapsamda son yıllarda Litvanya ile Türkiye arasında özellikle eğitim-öğretim alanında oldukça yoğun ilişkiler mevcuttur. Dolayısıyla iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması öğrenci-öğretim elemanı hareketliliği ve eğitim sisteminin bilinirliği açısından yararlı olacaktır. Bu makalenin amacı iki ülkenin eğitim sistemlerini genel bir bakış açısı ile karşılaştırmaktır. Yapılan incelemeler sonucunda iki ülke arasında genel anlamda benzerlikler olduğu, bunun yanında özellikle mesleki eğitim açısından önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Yine zorunlu eğitim ve eğitim kademeleri arası geçişler açısından önemli farklılıklar mevcuttur. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) (PISA) sonuçlarına göre Litvanya’da bu sınava katılan öğrencilerin Türkiye’dekilere oranla daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Fakat alınan derecelerin özellikle okuma becerileri alanında birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. İki ülkenin genel başarı durumları Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development) (OECD) ülkelerinin ortalamasının altındadır.

Anahtar kelimeler: Litvanya Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemi, Uluslar arası Eğitim Hareketliliği

Abstract

Today, international student and teaching staff exchange programs are run in a very active way. In this context between Turkey and Lithuania in recent years, especially in the field of education, there is very intense relationship. Therefore, making a comparison of these countries' educational systems would be useful. The purpose of this article is to compare two countries' education systems with an overall perspective. As a result of the investigation it has been observed that there are some similarities between two countries in terms of general education system. As well as vocational training, compulsory education and transition between training systems are very different in two countries. According to the PISA results, Lithuania has received higher scores but two countries' scores are very close to each other and the overall successes of two countries are located below the OECD average.

Key words: Lithuanian Education System, Turkish Education System, Comparative Education System, International Exchange.

GİRİŞ

Bugünlerde uluslararası eğitim, yüksek öğretimde olduğu gibi tüm eğitim kademelerinin en önemli parçalarından biri haline gelmiştir (Dedee ve Stewart 2013). Günümüzde eğitim ve bilimde küreselleşme özellikle Avrupa Birliği'nin (AB) uyguladığı Erasmus, Socrates, Leonardo da Vinci, Youth gibi çeşitli uluslararası programlar tarafından teşvik edilmektedir. Eğitim ve bilimdeki küreselleşme, Litvanya'daki eğitim kurumlarında eski eğitim yaklaşımlarını yenilemek için önemli fırsatlar sunmaktadır. (Balkevičius, Mažeikienė ve Švedienė, 2013). AB ülkeleri arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları aktif olarak yürütülmektedir. Bunlar arasında en yaygın olarak kullanılan Erasmus programıdır. Bu program öğrenci değişimi, öğretim üyesi değişimi, yoğunlaştırılmış dil kursu, program geliştirme gibi birçok faaliyeti içermektedir. 33 ülkeden 4000 den fazla yüksek öğretim kurumu bu programın paydaşdır. Yaklaşık 2,2 milyon öğrenci bu programa katılmıştır. (Dökü, 2013). Buradan da anlaşılacağı üzere Erasmus Avrupa çapında çok büyük bir değişim organizasyonu ifade etmektedir. Türkiye 1 Nisan 2004 den beri programın paydaşdır. Bu kapsamda birçok ülke ile ilişkisi bulunmakta ve değişim programlarına aktif olarak katılmaktadır. Türkiye birçok AB ülkesi ile olduğu gibi Litvanya ile de değişim programları gerçekleştirmektedir. 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Türkiye'den Litvanya'ya giden Erasmus öğrenci sayısı 3417 Litvanya'dan ülkemize gelen öğrenci sayısı 1540 dır (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı Türk Ulusal Ajansı 2010-2011). Ülkemize gelen toplam Erasmus öğrenci sayısı 4320, öğretim üyesi sayısı 1645 Türkiye'den giden toplam Erasmus öğrenci sayısı 10065 öğretim üyesi sayısı 2166 olarak belirtilmiştir. (Yağcı,

Çetin ve Turhan, 2013). Litvanya'ya giden toplam öğretim üyesi sayısı 1247 dir (A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12). Bu ilişki kapsamında iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması yararlı olacaktır.

Çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması konusunda yapılan birçok çalışma vardır. Erkan (2013); Türkiye ile Portekiz Eğitim sistemini TIMSS sonuçlarını esas alarak karşılaştırmıştır. Bazı Asya ülkelerinin (Çin, Kore, Japonya, Singapur vs.) çok iyi sonuçlar alması üzerinde durmuştur. Balım (2010); Türkiye-Singapur fen eğitim sistemi üzerinde durmuş ve iki ülkenin de müfredatının çağdaş yaklaşımları esas almalarına rağmen fen eğitim seviyelerinin uluslar arası seviyenin altında olduğunu vurgulamıştır. Karacaoğlu (2012); İngiliz Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemine kıyasla daha esnek, daha fazla bireyselleştirilmiş bir eğitim hizmeti sunmaya yönelmiş olduğunu ifade etmiştir. Çetin (2012); Fransa, Finlandiya, Danimarka ve Türkiye deki mesleki eğitimin finansmanını ele almıştır. Sonuçta diğer ülkelerin mesleki eğitime ayırdığı payın Türkiye'den çok daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Ulaş (2010); Finlandiya ve Türkiye'nin fizik müfredatlarını incelemiş ve Finlandiya'nın PISA'daki başarısının çok modern bir müfredata dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Gürkan (2012); Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve İngiltere'nin eğitim denetimi sistemlerini karşılaştırmıştır. İngiltere'de eğitim denetiminin bakanlıktan bağımsız bir kurum olan Eğitimde Standartlar Ofisi adlı kurum tarafından düzenli bir döngü içerisinde yapılırken Türk Eğitim Sisteminde denetimin bakanlık bünyesinde var olan teftiş birimi tarafından yapıldığını belirtilmiştir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ise İngiltere benzeri bir kurum olan Milli Eğitim Teftiş birimi tarafından yapıldığını dile getirmiştir. Genç (2011); Türkiye ve Hollanda'daki din eğitimi karşılaştırmış ve Türkiye'deki din eğitiminin Hollanda'ya göre daha merkezîyetçi olduğunu ifade etmiştir. Pamela (2011); Türk ve Amerikalı öğretmenlerin ahlak ve ahlak eğitimi konusundaki görüşlerini karşılaştırmış bu çalışmanın sonucunda Türk öğretmenlerin Türk devletinin sürdürülebilirliği açısından toplumsal ve küresel ahlaki değerler üzerinde durduklarını buna karşılık Amerikalı öğretmenlerin ise küresel değerlerden ziyade kültürel görelilik bağlamında ahlak ve ahlak eğitime baktıklarını vurgulamıştır. Emamipour (2010); sadece Farsça ve hem Türkçe, hem Farsça konuşan orta öğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda iki grup arasında öğrenme stilleri açısından önemli farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Sezgisel ve görsel öğrenme stilleri açısından tek dilli öğrencilerin daha iyi olduğu buna karşılık ise hassas ve sözel öğrenme stillerinin de iki dil kullanan öğrenciler tarafından daha iyi kullanıldığı gözlemlenmiştir. Litvanya-Türkiye eğitim sistemleri üzerinde karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı Litvanya eğitim sistemini derinlemesine bir incelemesini yapmak değil iki ülke eğitim sistemlerinin yapısı hakkında genel bir bakış açısı vermek ve iki ülkenin PISA gibi sınavlardaki başarısını karşılaştırmaktır.

Litvanya Eğitim Sistemi



Şekil 1. Litvanya Siyasi Haritası (http://www.loadtr.com/388446-litvanya_haritas%C4%B1.htm)

Litvanya, resmi olarak Litvanya Cumhuriyeti, Kuzey Avrupa'da bulunan üç Baltık devletinden birdir. Ülkede yerleşim daha çok Baltık Denizi boyunca yoğunlaşmıştır. Kuzeyden Letonya, güneydoğudan Belarus ve Polonya batı tarafından ise Rusya egemenliğindeki Kaliningrad ile komşudur. İsveç ile deniz aşırı komşuluğu vardır. Ülke nüfusu yaklaşık üç buçuk milyondur. En büyük kenti Başkent olan Vilnius'dur. Litvanya [Doğu Avrupa](#) da bulunur ve 53 ve 57 kuzey paralelleri ve 21-27 doğu meridyenleri arasındadır. Ülkenin sahil şeridi 61 mil uzunluğundadır. Ülkenin [Baltık Denizi](#)'nde olan sahilinin uzunluğu 24 mildir. [Kuronya Uzantısı](#) sayılmazsa, Litvanya; Baltık ülkeleri arasında, Baltık Denizi'ne en az sınırı bulunan ülkedir. Litvanya'nın iklimi, deniz (ılıman) ve

oransal olarak hafif [karasal iklim](#) arasındadır. Litvanya 18 Eylül 1991'de [Birleşmiş Milletler](#)'e üye olmuştur. Bazı uluslar arası örgütlere katılmış ve uluslar arası antlaşmalara imza atmıştır. Güvenlik alanında [Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı](#) ve [NATO](#)'ya üye olan Litvanya, siyasi olarak [Avrupa Konseyi](#) ve [Avrupa Birliği](#)'ne üye olmuştur. 31 Mayıs 2001'de ise [Dünya Ticaret Örgütü](#)'ne katılmaya hak kazanmıştır. Litvanya ayrıca, [OECD](#) ve batılı örgütlere üye olmak istemektedir. Litvanya'da yerleşim [Neolitik](#) dönemde başlamıştır. Litvanya topraklarında etnik gruplar arasında büyük değişimler olmamıştır (Česnys, 1991). 2009 tahminlerine göre nüfusun yaş yapısı ortalamaları şöyledir: nüfusun %14,2'si 0–14 yaş arasında, (erkek 258.423/kadın 245.115); %69,6'sı 15–64 yaş arasında: (erkek 1.214.743/kadın 1.261.413); %16,2'si 65 yaş ve üstü: (erkek 198.714/kadın 376.771). Ülkedeki yaş ortalaması 39,3 yıldır (erkeklerde: 36,8, kadınlarda: 41,9). Ülkenin bugünkü nüfusu 3.349.900 kadardır; bu nüfusun %84'ü etnik olarak Litvan'dır ve ülkede resmî dil olarak [Litvanca](#) kullanılmaktadır. Ülkede oldukça büyük azınlıklar vardır: [Lehler](#) (%6,1), [Ruslar](#) (%4,9) ve [Belaruslular](#) (%1,1).

Litvanya'da yaşayan [Türk kökenli azınlıklar](#) sayıları çok az olmakla beraber [Karay Türkleri](#) ve [Tatarlardır](#). Tatarların çoğu başkent Vilnius'a 40 km. uzaktaki "Kırk Tatarlar" (Keturiasdesimt Totoriu) isimli köyde yaşamaktadır. Tatar Türklerinin nüfusu yaklaşık 5000-6000 kadardır. Karay Türkleri ise [Museviliği](#) benimsemiş bir topluluktur. Kökenleri [Hazar Kağanlığı](#)'na dayanmaktadır. Günümüzde Karaylar daha çok ülkenin eski başkenti "Trakai" ve çevresinde yerleşmiştir. (Department of Statistics to the Government of the Republic of Lithuania).

Genel anlamda Litvanya eğitilmiş bir nüfusa sahiptir. 15 ile 39 yaş arasındaki tüm nüfus temel eğitimlerini tamamlamış durumdadır. 1991 yılında ülke Sovyetler Birliğinden ayrılmıştır. Sovyetler Birliği döneminde Litvanya Kültür Bakanlığı en çok orta ve yüksek öğretim açısından eleştirilmiştir İki dünya savaşı arasında ilk-orta ve yüksek eğitim sisteminde gelişmeler olmuştur. Sovyetler Birliği döneminde ise yetişkin eğitimi oldukça yaygınlaşmıştır. Bu dönem boyunca klasik Sovyet okul sistemi uygulanmıştır. Sovyetler Birliğinden sonra eğitim sisteminde ciddi bir değişim yaşanmıştır. Bugün Litvanya eğitim sistemi kendi kültürüne ve tarihine dayanan yeni bir ideoloji üzerine kurulmuştur. Fakat sistem hala klasik Sovyet okul sisteminin bazı izlerini taşımaktadır. (Clark, ve Praneviciute, 2008).

1992 yılında yapılan anayasaya göre 7-16 yaş arası eğitim her düzeyde zorunlu ve ücretsizdir. Üç okul tipi mevcuttur; 1-4. sınıfları kapsayan devre ilköğretim, 5-9. sınıfları kapsayan devre temel eğitim 10-12. sınıflar kapsayan devre ise orta öğretim olarak nitelendirilmiştir. Bu üç aşamada toplam 2000 okul mevcuttur. Ailelerin istekleri doğrultusunda okulöncesi eğitim de bulunmaktadır. Okullar bütün köy, kasaba ve şehirlere yayılmış durumdadır. Öğrenciler genellikle ilk ve orta öğretimi kapsayan dönemde devlet okullarına devam etmektedirler. Öğrenciler bu okullarda kendi derslerinin dışında çeşitli sanat ve müzik kurslarına katılma imkânına sahiptirler. 12. Sınıftan sonra öğrenciler meslek okullarına ve üniversitelere yönelmektedirler. Belli bir kısmı ise poli-teknik enstitülerine devam etmektedirler. Sovyetler Birliğinin dağılmasının ardından öğrencilerin %67 si devlet okullarında din derslerine katılmaktadırlar. Din derslerinin yanında öğrenciler tarih, matematik, bilim, ahlak, edebiyat dersleri almaktadırlar. Yabancı dil eğitimi, İngilizce, Almanca, Rusça, Fransızca ve Latince'yi içerir. Yabancı dil eğitimi 5. sınıfta başlar ve ağırlıklı olarak İngilizce öğretilir. Son zamanlarda öğretmenler yaz çalışma atölyelerine katılmaktadırlar ve yeni öğretim teknikleri ve yeni konular öğrenmektedirler. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine Rus edebiyatı, Rus dili gibi değişik ders seçme imkânı sunabilmektedirler (Kudirka 1991). Son yıllarda özellikle öğretmen kalitesini ve yeterliğini artırmak için Litvanya Milli Eğitim bakanlığı 2010 yılından beri bazı modeller geliştirmektedirler. Bu modellerden biri Merkezizyetçiliğe ve standardizasyona dayalı modeldir. öğretmen bu modelde merkez tarafından organize edilmiş bir sistemin üyesidir. Merkez tarafından hizmet içi eğitimlere alınarak seviyesi ve deneyimi yükseltilir. Diğeri ise daha liberal olan âdemimerkezizyetçi modeldir. Bu modelde öğretmen kendi kişisel gelişimini sağlar ve çalıştığı okul buna destek olur. Bilgi alış verişinde bulunurlar (Nefas, 2013). Barkauskaitė, Žygaitienė, ve Miškinienė, (2013), Litvanya'da genel eğitim veren okulların kalitesini etkileyen faktörleri incelemiştir. Okulların kalitesinin öğretmenler, aileler, öğrenciler ve okul yöneticileri, eğitim organizasyonu, uygulanan öğretim metotları, planlama aktiviteleri ve takım tabanlı eğitim-öğretime bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere son yıllarda Litvanya'da takım çalışmaları eğitimde oldukça popülerdir.

Akademik yıl 10 ay olup eylül-temmuz aralığını kapsar. 1 Temmuz - 1 Eylül aralığı yaz tatilidir. Temel eğitim dili Litvancadır. Etnik azınlıklar kendi özel okullarını açabilirler fakat bu okullarda eğitim öğretim dili Litvancadır. Litvan dili ve edebiyatı tüm azınlık okullarında öncelikle öğretilmek zorundadır (EuroEducation Net 1996). Litvanya eğitim sisteminin temel hedefleri şunlardır. (<http://www.euroeducation.net/prof/lithuaco.htm>)

1. Bireylerin zihinsel ve fiziksel yeteneklerini geliştirmek, bireyin kişilik ve zekâ gelişimini sağlamak, ahlaki ve sağlıklı bir yaşam için gerekli alt yapıyı kazandırmak,
2. Öğrencilere genel ve mesleki eğitim imkânı sunmak, bunun için gerekli olan bilimsel ve kültürel altyapıyı kazandırmak,
3. Bireylere kendi eğitimlerini devam ettirebilmeleri için gerekli imkânları sağlamak,

4. Bireylere yurttaşlık görev duygusu aşılacak, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik hayata katılımını sağlamak bunun yanında aile, millet toplum ve devlet kavramlarını kazandırarak vatan sevgisini öğretmek eğitim sisteminin temel hedefleridir.

Litvanya Eğitim sisteminin temel şeması şekil 2’de gösterilmektedir.

	20+		Meslek Lisesi (Evre III)	Meslek Lisesi (Evre VI)	Akademik Olmayan Yüksek Eğitim (Kolej)	Akademik Yüksek Eğitim (Üniversite)	Akademik Yüksek Eğitim					
	19	Meslek lisesi (Evre II)	Meslek Lisesi (Evre III)	Meslek Lisesi (Evre VI)	Akademik Olmayan Yüksek Eğitim (Kolej)	Akademik Yüksek Eğitim (Üniversite)	Akademik Yüksek Eğitim					
	18							Orta Öğretim				Spor Lisesi
	17							Orta Öğretim				
Zorunlu eğitim	16	Lise	Meslek Lisesi (Evre I)									
	15		Meslek Lisesi (Evre I)									
	14		Ortaokul									
	13		Ortaokul									
	12		Ortaokul									
	11	Ortaokul										
	10	İlköğretim										
	9	İlköğretim										
	8	İlköğretim										
	7	İlköğretim										
Zorunlu eğitim	6	Okul Öncesi Eğitim										
	5	Okul Öncesi Eğitim										
	4	Okul Öncesi Eğitim										
	3	Okul Öncesi Eğitim										
	Yaş	Okul Öncesi Eğitim										

(http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page_ffee.php?wc_c=16127&wc_id=1)

Şekil 2.Litvanya Eğitim sisteminin temel şeması

Okul Öncesi Eğitim; Litvanya’da okul öncesi eğitim; anaokullarında, kreşlerde ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan ana sınıflarında uzman öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitim-öğretim gönüllüdür.

İlk ve Alt Orta Eğitim; Bu aşama 6-7 yaşında başlar ve 10 yıllık bir dönemi kapsar. 4 yıllık ilköğretimi 6 yıllık temel eğitim izler. Bu aşamanın sonunda final sınavları yapılır. Final sınavında başarılı olan öğrenciler temel eğitim sertifikası alır. Bu Almanya’daki ortaokul bitirme sertifikasına eşdeğerdir.

Üst Orta Eğitim; Temel eğitimi tamamladıktan sonra 2 yıllık lise eğitimi alınabilir. Aynı zamanda 8. Sınıftan sonrada lise eğitimine geçiş mümkündür. Bu eğitim 12. Sınıfa kadar devam eder. 11. ve 12. Sınıfta öğrencilere kendi yetenekleri ve hedefleri doğrultusunda alan seçme imkânı verilir.

Mesleki Eğitim ve Öğretim; 14 yaşından itibaren öğrenciler meslek okullarında mesleki eğitim ve öğretimlerini tamamlayabilirler. Eğitim teorik ve pratik bilgi aktarımını kapsar. Dört tip mesleki eğitim programı mevcuttur.

1. *Tip Mesleki Eğitim Programı*; 14 yaşını doldurmuş ve herhangi bir mesleki eğitim ve öğretim sertifikası almamış öğrenciler içindir. 1 tip eğitim paketi aynı zamanda ortaokul bitirme sertifikası kazanma fırsatı sunar.

2. *Tip Mesleki Eğitim Paketi*; Temel eğitim sertifikası almış olan öğrenciler için 3 yıllık bir mesleki eğitim öğretim paketidir. Bu eğitimi alan öğrenciler mesleki yeterlilik kazanırlar ve vasıflı işçi olarak adlandırılırlar.

3. *Tip Mesleki Eğitim Paketi*; Lise eğitimini tamamlayan öğrenciler için 1 ya da 2 yıllık bir mesleki eğitim paketidir.

4. *Tip Mesleki Eğitim Paketi*; Yine lise mezunları için 3-4 yıllık bir eğitimdir. Bu tip eğitim yüksek öğrenim ve mesleki yeterliliği kapsar. Bazı modüller lisans seviyesine karşılık gelir ve bu modülde elde edilen krediler bir sonraki yüksek öğretim çalışmalarına transfer edilir. Litvanyalı gençler için mesleki eğitim ve öğretim çok popüler olmamasına rağmen yine bu eğitim mevcut iş gücü piyasası için öğrencilere sınırlı bilgi ve beceri vermektedir. Birçok genç özel sektör ve serbest meslek hakkında daha fazla bilgi edinmek istemektedir.

Yüksek Öğretim; Litvanya’da akademik ve akademik olmayan yüksek öğretim kurumları vardır. Akademik kurumlar üniversiteler, akademik olmayanlar ise kolejlerdir. Öğrenciler lise bitirme sertifikalarındaki (yani lise diplomalarındaki) notlara göre yüksek öğretim kurumlarına giriş hakkı kazanır. Litvanya’da yüksek öğretim Avrupa kredi sistemine tabidir. Bir lisans derecesi edinimi için 4 yıl boyunca bir yüksek öğrenim programına devam edilmelidir. Üniversite eğitiminden sonra 2 yıllık pedagoji sertifikası gibi mesleki eğitim sertifikası alınabilir. Ya da yüksek lisans programlarına ardından doktora eğitimine devam edilebilir (<http://www.euroeducation.net/prof/lithuaco.htm>).



(<http://www.turkiyeharitasi.gen.tr/turkiye-siyasi-haritasi/>)

Şekil 3. Türkiye Siyasi Haritası

Türkiye cumhuriyeti kurulduktan sonra dünyadaki gelişmeleri yakalayabilmek için eğitim sistemi içerisinde büyük adımlar atılmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra eğitim sisteminin oluşturulması döneminde yurt dışındaki araştırmalar incelenmiş farklı ülkelerin müfredatları araştırılmıştır. İrlanda, İngiltere, Kanada, Singapur ve Avustralya eğitim sistemleri analiz edilmiştir (Bahar, 2006). 1973 yılında onaylanan Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitim sistemi şekillenmiştir. Türk Milli Eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını içerir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim dışında kalan tüm eğitim faaliyetleri kapsar. Yüksek öğretim dışında kalan örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri milli eğitim bakanlığı tarafından düzenlenir ve yürütülür. Milli eğitim bakanlığı müfredat hazırlama, eğitim kurumları arasında koordinasyon sağlama, eğitim binaları inşa etme gibi hizmetlerden sorumludur. Eğitim kurumlarının denetimi hem yerel hem de merkezi olarak gerçekleşmektedir. Yüksek öğretim kurumları ise eğitim ve araştırma konularında özerkliğe sahiptir. Fakat yüksek öğretim kurumları yüksek öğretim kurumu (YÖK) olarak adlandırılan kuruma yıllık faaliyet planları sunmak zorundadırlar. Türk eğitim sisteminin basamaklandırılması Şekil 4’de yer almaktadır. Şekilde görüldüğü gibi okulöncesi eğitim 3-5 yaş arası çocukları kapsar ve zorunlu değildir. Ancak 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 ilde 5 yaş grubu için okul öncesi eğitim zorunlu olması amacıyla pilot uygulama başlatıldı. Okul öncesi eğitimin büyük bir kısmı devlet okullarında ücretsiz olarak verilirken özel okul öncesi eğitim kurumları da mevcuttur. Okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan çalışmalar doğrultusunda Türkiye son yıllarda okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmek istemektedir. Türkiye’de zorunlu eğitim ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere 12 yılı kapsar ve devlet okullarında

ücretsizdir. Temel eğitim 6-14 yaş arası öğrenciler için 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul olmak üzere toplam 8 yıldır. İlköğretim devlet okullarında parasız olarak verilir. Aileler ücretlerini ödeyerek özel okul seçiminde özgürdürler. Orta öğretim, ilköğretimi tamamlamış öğrencilere genel, mesleki, spor ve sanat liselerinde 4 yıl süre ile verilmektedir. Yüksek öğrenim kurumları; üniversiteler, ileri teknoloji enstitüleri ve meslek okullarından oluşmaktadır. Üniversiteler bünyesinde bulunan meslek yüksek okulları tarafında 2 yıllık bir eğitim sonrasında ve mesleki yeterliliği ifade eden önlisans diploması verilir. Üniversite eğitiminin 1. aşaması olan lisans eğitimi 4 yılı kapsar. Veteriner ve diş hekimliği fakülteleri 5 yıllık, tıp fakültesi ise 6 yıllıktır. Üniversite eğitiminin 2. aşaması yüksek lisans iki yıl sürer üçüncü aşama olan doktora eğitimi 4 yıllık bir dönemi kapsar. Tıp, veteriner ve diş hekimliği fakültesi mezunları yüksek lisans yapmadan direkt doktora yapabilirler. (MEB Temel Kanunu; Kaplan, 1999; Çelen, 2011).

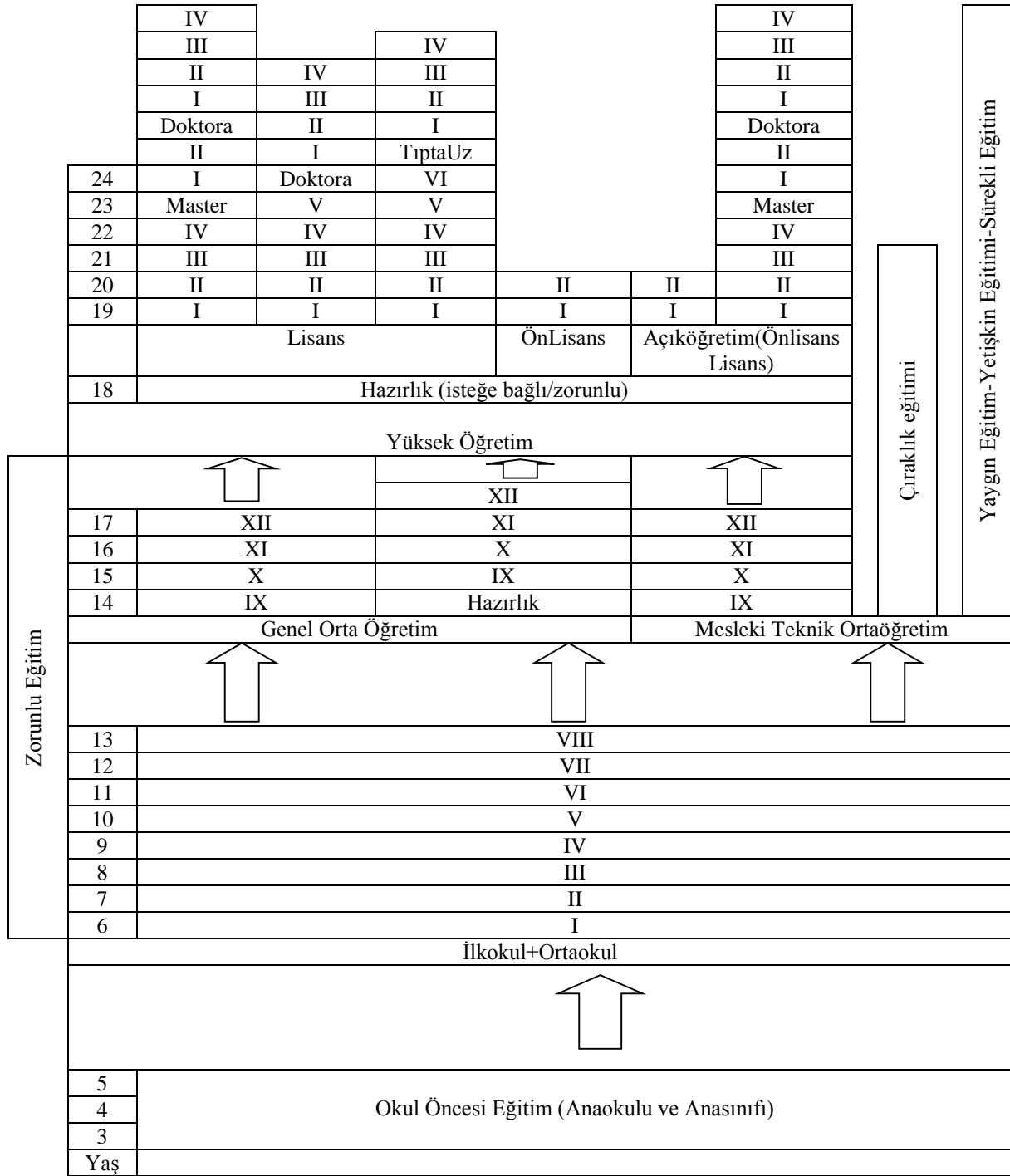
Türkiye’de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisi olup devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Merkezi bir anlayışa sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, taşra ve yurt dışı teşkilatı eğitim öğretim hizmetlerinin sunumunda önemli görevler üstlenmektedirler. Eğitim hakkı T.C. Anayasası ile güvence altına alınmış; eğitim tür ve kademelerini ve işleyişe dönük esasları düzenleyen mevzuatla Türk Eğitim sisteminin bugünkü yapısını kurmuştur. Türk Millî Eğitim Sisteminin genel çerçevesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir.

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları; Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir. Eğitim sisteminin yönetsel üst yapısını Milli Eğitim Bakanlığı oluşturur. Bakanlığa bağlı taşra ve yurtdışı örgütleri ise icraya dönük hizmetleri görür(http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html).



Şekil 4. Türk Eğitim sisteminin temel şeması (Şekil T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Örgün Eğitim Milli Eğitim İstatistikleri, T.C. Yüksek Öğretim Kurumu kaynakları incelenerek oluşturulmuştur.)

Türkiye ve Litvanya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

İki ülkenin eğitim sistemleri arasında farklılıklar bulunmasına rağmen genel anlamda benzerdir. İki ülkenin nüfus yoğunluğu, kültürel yapısı, tarihsel süreçleri ele alındığında farklılıkların olması beklenen bir sonuçtur. İki ülkede de değişik azınlıklar bulunmasına rağmen eğitim dili tektir. Azınlıklar kendi özel okullarını açabilirler. Okul öncesi eğitim her iki ülkede de zorunlu değildir. Fakat Türkiye’de 2005 yılından beri okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ilgili pilot çalışmalar yapılmaktadır. Okula başlama yaşı Litvanya’da ilkököl 1. sınıflar 7 (72 aylık) dir. Ülkemizde ile son dönemlerde okula başlama yaşı açısından belirsizlikler ve sıkıntılar yaşanmaktadır. 66-72 ay arasında belirsizlik mevcuttur. Özel Öğretim kurumlarının varlığına rağmen her iki ülkede de eğitim büyük oranda devlet tarafından finanse edilmekte ve desteklenmektedir. Zorunlu eğitim Türkiye’de 12 yıl iken Litvanya’da 9 yıldır. Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması ile beraber ilk ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin ders

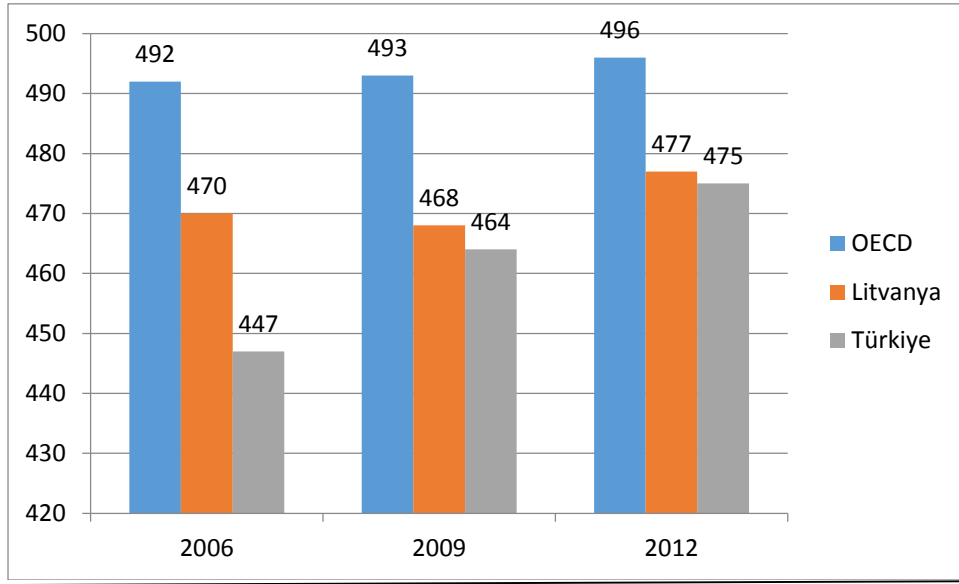
kitapları devlet tarafından karşılanmaktadır. Bugün itibarıyla Türkiye’de ilk ve orta öğretim seviyesinde 662 bin öğrenci özel okullarda öğrenim 16 milyon 905 bin 143 öğrenci devlet okullarında eğitim öğretim görmeye devam etmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri 2013/2014). Şekil 3 ve Şekil 4’ den anlaşılacağı gibi Litvanya mesleki eğitim açısından daha fazla imkâna sahiptir. Türkiye’de ise mesleki eğitim alanında önemli sıkıntılar yaşanmaktadır. Orta ve Doğu Avrupa Ülkelerindeki işgücü nitelik düzeyi de Türkiye’den yüksektir. Bu durum Türkiye’nin nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda ciddi problemlerle karşı karşıya olduğunu gözler önüne sermektedir (TİSK, 2004). Ülkemizde ileri teknoloji kullanılan işletmelerde işgücü sıkıntısı yaşanırken, geleneksel sahalarda işsizlikten yakınılması da bu savı desteklemektedir (Savaşır, 1999). Ülkemizde yaşanan en büyük sorun mesleki yönlendirme konusundadır. (Şahin, İ., Fındık, T; 2008) Türkiye’de ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren mesleki yönlendirmenin yapıldığını fakat uygulamanın çokta geçerli olmadığını vurgulamıştır. Bu da mesleki eğitimde sorun oluşturmaktadır. Türkiye’de yüksek öğretim sadece akademik kurumlar tarafından yürütülmektedir. Litvanya’da ise akademik kurumların yanı sıra akademik olmayan kolejler yüksek öğretim hizmeti vermektedirler.

Litvanya ve Türkiye’nin PISA Sonuçlarının Karşılaştırılması

OECD’nin Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaş grubu öğrencilerinin temel okuma, fen bilimleri ve matematik becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme programıdır. PISA, dünya ekonomisinin neredeyse yüzde 90’ını oluşturan OECD üyesi ülkeler ile üye olmayan ülkelerin katılımıyla 3 yılda bir gerçekleştirilmektedir. PISA projesi; okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri konularında temel becerilere odaklanarak, zorunlu eğitimin sonunda öğrencilerin topluma tam olarak katılması için bu bilgi ve becerileri ne derece edindiklerini değerlendirmektedir. PISA sadece öğrencilerin öğrendiklerini tekrar kullanıp kullanmadığını değil, aynı zamanda öğrendiklerini kullanarak bilinmeyen hakkında tahminde bulunup bulunmadığını ve bilgilerini okul içerisinde ve okul dışı durumlarda uygulayıp uygulamadıklarını araştırmaktadır (PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor (2007)).

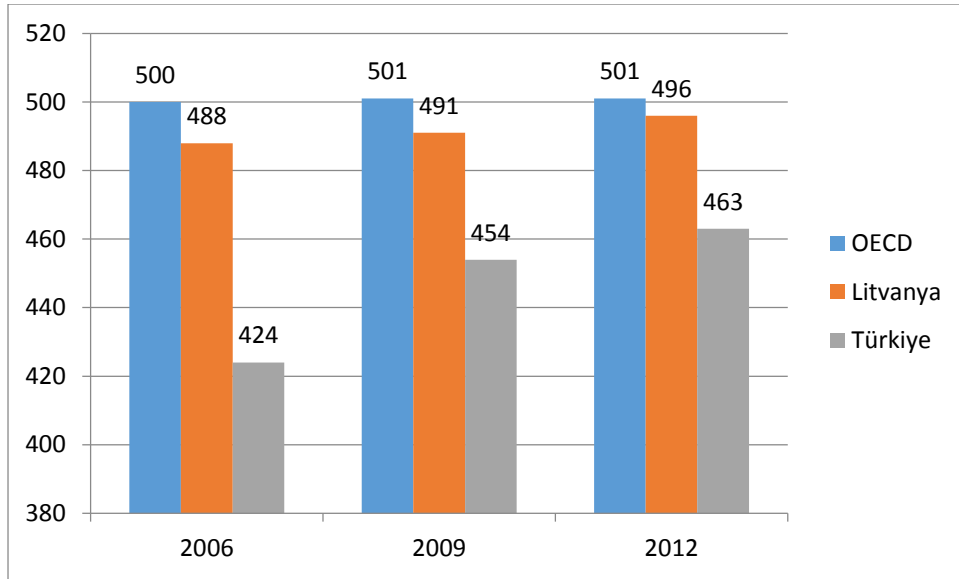
PISA’nın temel özellikleri şöyle belirtilebilir: (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı PISA 2006 Ulusal Ön Raporu)

1. Politika yönlendirici özelliği, performans modellerindeki farklılıklara dikkat çekmek ve yüksek performans standartları olan okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemek amacıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ilgili veriler ile öğrencilere ait özellikler ve okul içinde ve okul dışında öğrencilerin öğrenmesini şekillendiren etmenler ile ilgili veriler arasında bir bağlantı oluşturur.
2. Yenilikçi “okuryazarlık” kavramı, öğrencilerin ana konu başlıklarında farklı durumlarda problemleri yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma kapasiteleriyle ilgilidir.
3. PISA’nın yaşam boyu öğrenmeyle ilintisi; PISA projesi öğrencilerin öğretim programlarındaki yeterliklerinin değerlendirilmesi ile sınırlı olmamakla beraber, aynı zamanda bu projede öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, kendileri hakkında düşünceleri ve öğrenme stratejileri hakkında sorular da sorulmaktadır.
4. Düzenli olması, ülkelerin temel öğrenme hedeflerinin ne kadarına ulaştıklarını izlemelerine imkân tanır. Geniş coğrafi kapsamı ve iş birliğine dayalı yapısı bulunmasıdır. İki ülkenin genel eğitim sistemi karşılaştırılırken PISA sonuçlarına göre kıyaslama yapmakta yararlı olacaktır. Grafik 1,2 ve 3’de iki ülke ve OECD öğrencilerinin temel okuma, fen bilimleri ve matematik becerileriyle ilgili yıllara göre PISA sonuçları yer almaktadır.



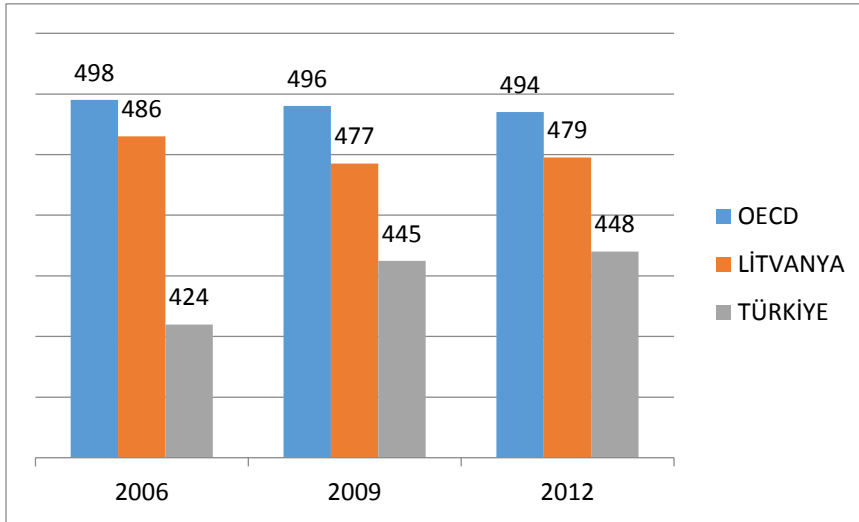
Grafik 1. Temel Okuma Becerileri İçin 2006, 2009 ve 2012 Yıllarına Ait PISA Sonuçları. (OECD; PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 raporlarından alınmıştır).

Grafik 1’de görüldüğü gibi Litvanya’nın aldığı puanlar her üç sınavda da Türkiye’den fazladır. Fakat Türkiye’nin puanlarında her sınavda bir yükselme gözlemlenmektedir. Özellikle 2012 yılında Litvanya ile aradaki fark kapanmıştır. Her iki ülkenin de ortalaması OECD ortalamasının altındadır.



Grafik 2. Fen Bilimleri Becerileri İçin 2006, 2009 ve 2012 Yıllarına Ait PISA Sonuçları. (OECD; PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 raporlarından alınmıştır).

Grafik 2’den de görüldüğü gibi özellikle Fen bilimleri becerilerinde Litvanya Türkiye’den anlamlı düzeyde yüksek puanlar almıştır. Litvanya’nın puanları OECD ortalamasına daha yakındır. Ancak Türkiye puan artışını bu alanda da sürdürmektedir. Grafik 3’de matematik iki ülkenin matematik becerilerini kıyaslamak mümkündür. Litvanya matematik alanında da Türkiye’den iyi durumdadır. Bu alanda da Litvanya’nın puanları OECD ortalamasına daha yakındır.



Grafik 3. Matematik Becerileri İçin 2006, 2009 ve 2012 Yıllarına Ait PISA Sonuçları. (OECD; PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 raporlarından alınmıştır).

Her üç alanda da iki ülke OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Litvanya Matematik ve Fen alanlarında OECD ortalamasına yakın sonuçlar almıştır.

SONUÇ

Görüldüğü gibi iki ülke arasında benzerlikler yanında farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıklar genelde mesleki eğitimde kendini göstermektedir. Mesleki eğitim Litvanya’da daha yaygın olup çok seçenektir. Fakat Türkiye’de mesleki eğitimde ciddi problemler vardır. Yine okul öncesi eğitimde benzerlikler vardır fakat son yıllarda Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine yönelik pilot çalışmalar mevcuttur. Litvanya’da zorunlu eğitim 9 yıl olmasına rağmen ülkemizde 12 yıldır. Lise çeşitleri her iki ülkede de aynı olmasına rağmen meslek liseli imkânı Litvanya’da daha çoktur. Üniversite eğitimi için aynı sistem söz konusudur. Fakat yüksek eğitimde Üniversitelerin yanında Litvanya’da kolej düzeyinde de eğitim kurumları mevcuttur. Eğitim kurumları arası geçişler açısından her iki ülkede esneklik vardır. Yine her iki ülkede 4+4+4 sistemi vardır. Fakat Litvanya’da ilköğretim 1. Sınıflar 7 (72 aylık) yaşında başlar. Ülkemizde ise son dönemlerde okula başlama yaşı açısından belirsizlikler ve sıkıntılar yaşanmaktadır. 66-72 ay arasında belirsizlik mevcuttur. İki ülkede özel öğretim kurumları olmasına rağmen her düzeyde eğitim ve öğretim çok büyük oranda devlet tarafından finanse edilmektedir. Ülkemizde genel anlamda eğitim-öğretim alanında oldukça yoğun ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim uygulamalarda oldukça büyük problemler oluşturmaktadır. Litvanya’da ise yapılan değişimler daha planlı ve programlı olmakta ve uygulama süreci uzun bir döneme yayılmaktadır. Bu değişiklik yapma açısından daha sağlıklı bir yöntemdir. İki ülkenin uluslararası sınavlardaki başarıları karşılaştırıldığında Litvanya’nın daha iyi konumda olduğu görülür. Buna rağmen PISA sonuçlarına bakıldığında iki ülkede OECD ortalamasının altında notlar almışlardır. Litvanya OECD ülkesi değildir. Uluslararası öğrenci tercihleri açısından Litvanya nüfus oranı ve yüksek öğretim kurumu sayısı göze alındığında ülkemize oranla daha çok tercih edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bahar, M. (Ed.). (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 24, 495-508.
- Balım, A.G. & Küçük, H. (2010). Examining of Turkish and Portuguese education systems and science curricula, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 9, 26–32.
- Balkevičius, M., Mažeikienė, A. & Švedienė, S. (2013). The first steps of project-based education in Lithuanian high schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83,, 483 – 492.
- Barkauskaitė, M., Žygaitienė, B. & Miškinienė, M. (2013). The conception and factors of education quality at Lithuanian schools of general education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83, 170 – 174.
- Baysal, Z.N.& Erkan, S.S.S. (2012) . A comparison of the results of Turkey in the 2003-2006-2009 Pisa exams according to geographical regions and type of schools, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1106 – 1111.
- Blanchy, N.K. & Şaşmaz, A. PISA 2009: Where does Turkey stand? http://www.turkishpolicy.com/dosyalar/files/nihan_aytug.pdf.

- Česnys G. (1991). Anthropological roots of the Lithuanians. *Science, Arts and Lithuania 1*, p. 4-10.
- Clark, T.D., & Praneviciute, J. (2008). Perspectives on communist successor parties: The case of Lithuania, *Communist and Post-Communist Studies 41*, 443-464.
- Çelen, F.K., Çelik, A. & Seferoğlu, S.S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*, Akademik Bilişim.
- Çetin, Ş. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı (Fransa, Finlandiya, Danimarka ve Türkiye Örneği), *Milli Eğitim Dergisi* 155-156.
- Dedee, L. S. & Stewart, S. (2013). The effect of student participation in international study, *Journal of Professional Nursing* 19, 237-242.
- Department of Statistics to the Government of the Republic of Lithuania Web: http://www.stat.gov.lt/uploads/docs/Schema_EN%20_20070618p.pdf
- Dökü, M.K. (2013). The problems of Erasmus students studying at Akdeniz University, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 70*, 567 – 573.
- Education Systemin Lithuania Euroeducation.Net (1996) <http://www.euroeducation.net/prof/lithuaco.htm> (12.03.2014)
- Eğitim Reformu Girişimi, (2009). *PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme*, web: www.erg.sabanciuniv.edu.
- Emamipour, F. & Esfandabad, H.S. (2010). A comparative study of learning styles among monolingual (Persian) and bilingual (Turkish-Persian) secondary school students *Procedia- Social and Behavioral Sciences 5*, 2419–2422.
- Erkan, S.S.S. (2013). A comparison of the education systems in Turkey and Singapore and 1999-2011 TIMSS tests results, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 106*, 55 – 64.
- European Commission. (2013). *A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12*.
- Explanation of the Lithuanian educational system, Web: http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page_ffee.php?wc_c=16127&wc_id=1.
- Genç, M.F., Avest, I. & Miedema, S. (2011). Religious education in two secular multicultural societies: the Turkish and Dutch case compared, *Procedia- Social and Behavioral Sciences 15*, 801–805.
- Gurkan, T. & Deveci, D. (2012). Comparison of the education inspection systems in Turkish Republic of Northern Cyprus, Turkey and U.K. (England) *Procedia - Social and Behavioral Sciences 47*, 651 – 655.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö.C. & Çabuk, B. (2012). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi* 155-156.
- Kudirka, J. (1991). *The Lithuanians*. Vilnius, Lithuania: Lithuania Folk Culture Center.
- LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Şen, D., Hasser, N. & Ivins, I. (2011). Comparing teachers’ views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and the United States, *Teaching and Teacher Education 27*, 366-375.
- Millî Eğitim Temel Kanunu Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- Nefas, S. (2013). A new approach to educators’ qualification improvement in Lithuania *Procedia - Social and Behavioral Sciences 89*, 646 – 650.
- OECD. (2000). *What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. PISA 2012 Results in Focus.
- OECD. (2006). *Science Competencies for Tomorrow’s World Volume 1: PISA Analysis*.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- OECD. (2012) *PISA 2012 Results in Focus*
- PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor (2007). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Programme for International Student Assessment, (2003). *Learning for Tomorrow’s World, First Results from PISA*.
- Savaşır, R. (1999). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde küçük ve orta boyllu işletmeler açısından istihdam politikaları*. , Ankara: Kamu-İş Yayınları
- Şahin, İ., & Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA) 3*, 12.
- T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2014). *Örgün Eğitim Milli Eğitim İstatistikleri 2013-14*. Ankara: MEB Yayınları
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı Türk Ulusal Ajansı. (2012). *2010-2011 Raporu*. Ankara: Ulusal Ajans Yayınları
- T.C. Yüksek Öğretim Kurumu (Web: <http://www.yok.gov.tr/>)
- Türkiye İşverenler Sendikası Konfederasyonu (TİSK). (2004). *Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Raporu*. İstanbul.
- Ünal, S., Çoştu, B. & Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (2)*, 183-202.
- Üstün, U. (2010). The comparison of Finnish and Turkish physics curricula, *Procedia- Social and Behavioral Sciences 2*, 2789–2793.
- Web: http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page_ffee.php?wc_c=16127&wc_id=1 (04.03.2014)

Web: http://www.loadtr.com/388446-litvanya_haritas%C4%B1.htm (04.03.2014)

Web: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html (04.03.2014)

Web: <http://www.turkiyeharitasi.gen.tr/turkiye-siyasi-haritasi/> (04.03.2014)

Yagcı, E., Çetin, S. & Turhan, B. (2013). Challenges faced by the students who came to Turkey via Erasmus programme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44, 341-350.

EXTENDED SUMMARY

Today, international student and teaching staff exchange programs are run in a very active way. Erasmus is the most commonly used exchange program. This program includes many activities such as student exchange, teaching staff exchange and condensed language course and program development. More than 4,000 higher education institutions from 33 countries are stakeholder in this program. Approximately 2.2 million students have participated in this program (East, 2013). As can be seen here, Erasmus represents a huge worldwide change organization. Our country is a stakeholder of the program since 1 April 2004. In this context, we have relationships with many countries. Our country is actively participating in exchange programs. Lithuania is the one of these countries. In this context between Turkey and Lithuania in recent years, especially in the field of education, there is very intense relationship. There are many studies about comparison of the educational system of the countries. Erkan (2013); compared Turkey and Portugal education system based on the TIMSS results and focused on Some Asian countries (China, Korea, Japan, Singapore, etc.) taking very good results. Balım (2010); stand on science education systems of Turkey and Singapore. It has been stressed that despite the science curriculum of both countries based on modern approaches, science education level of both countries are below the international level. Karacaoğlu (2012); compared British Education System with Turkish education system. He emphasized that British Education System directed to provide more flexible, more individualized education. Cetin (2012); has addressed the financing of vocational education for France, Finland, Denmark and Turkey. It was observed that other countries spend more money for vocational education. Ulaş (2010); has studied the physics curriculum of Finland and Turkey and he stated Finland's success in PISA based on a very modern curriculum. Genç (2011); compared the religious education of Turkey and the Netherlands. He has mentioned the religious education is more centralized in Turkey than Netherlands. Pamela (2011); investigated Turkish and American teachers views on morality and moral education. From results of this study we can understand Turkish teachers tended to concentrate on in terms of sustainability of Turkish state and social and global moral values. But Americans teachers stated universal values of cultural relativity. The people of Lithuania are highly educated. Nearly the entire population between the ages of 15 to 39 has completed basic schooling. A major overhaul of Lithuanian education practices followed the country's restoration of independence in 1991. The system of primary-secondary-higher education was developed between the two world wars with the Soviets further expanding this to adult education. The Soviets highly politicized philosophy of education was evaluated and replaced. Independent Lithuania no longer adheres to the "Soviet school" philosophy. It now focuses on an ideology based on Lithuanian history and culture. However, the system still utilizes some Soviet organizational methods (U.S. Department of State 1998). With the Basic Law of National Education approved in 1973, Turkish National Education System is constructed and regulated in integrity. The Turkish National Education System consists of two main sections as formal education and non-formal education. The formal education includes pre-school education, primary education, secondary education and higher education institutions the non-formal education encloses all of the educational activities organized besides or out of formal education (MEB, n.d.a). Administrative legislation and supervision related to formal and non-formal education except for higher education is performed by Ministry of Education-MEB. Pre-primary education is optional covering the children between 3 and 5 ages. However, a pilot project has started at 32 provinces at 2009/10 education year to take all 5 years-old children obligatory to pre-school education. Primary education is free of charge in public institutions. Parents are free to choose any private school for their children provided that they pay the fee. Secondary education is provided in general, vocational and technical education and art institutions giving four years of education for students who have completed primary education. Higher education institutions consist of universities, higher technology institutes and vocational colleges. (Balım. & Küçük 2010). Comparative studies on the education system in Lithuania and Turkey have not been observed. Therefore, the comparison of these countries' educational systems would be useful. The purpose of this article is to compare two countries' education systems with an overall perspective. As a result of the investigation it has been observed that there are some similarities between two countries in terms of general education system. As well as vocational training, compulsory education and transition between training systems are very different in two countries. In our country, there is a very intense and rapid change in the field of general education. These rapid changes create quite large problems for applications. The changes have been made by more structured and programmatic way in Lithuania. The application process is a long term spread. This is a healthy way to change. According to the PISA results, Lithuania has received higher scores but two countries' scores are very close to each other and the overall successes of two countries are located below the OECD average.