

millî Eğitim

National Education

güz / autumn 2013 • yıl/year 42 • sayı/number 200

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni / General Director

Ali Rıza ALTUNEL

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4

Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http:// yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications : 5910

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 311

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığının) 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün.v./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Konya Mevlana Üniversitesi/Konya

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Bilal DİNDAR
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN
Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ
Prof. Dr. Mehmet AYDIN
Prof. Dr. Mehmet KARTAL
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN
Doç. Dr. Ahmet OCAK
Doç. Dr. Bahri ATA
Doç. Dr. Bayram ÇOŞTU
Doç. Dr. Dursun YAĞIZ
Doç. Dr. Erdal HAMARTA
Doç. Dr. Meral GÜVEN

Doç. Dr. Melek KALKAN
Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Doç. Dr. Osman ÇARDAK
Doç. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
Yrd. Doç. Dr. Atıla YILDIRIM
Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL
Yrd. Doç. Dr. İlknur AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Yrd. Doç. Dr. Mehmet OKUTAN
Yrd. Doç. Dr. Metin KAPIDERE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAĞCI
Yrd. Doç. Dr. Veyysel OKÇU

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01 /246

İçindekiler / Table of Contents

- Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri
Vahap ÖZPALAT • 5
- The Place Of Student-Centered Approach In Teachers' Occupational*
- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algısına Etkisinin İncelenmesi
**Hakan KURT - Gülay EKİCİ
Özlem AKSU - Murat AKTAŞ
Ahmet GÖKMEN • 28**
- An Investigation Into The Effect Of Educational Planning And Evaluation Course On Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Perceptions*
- Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kazandırılmalarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi
**Mustafa ERGUN - Mehtap YURDATAPAN
Hikmet SÜRMEİ • 49**
- Evaluation Of Preservice Teachers' Opinions About Gaining Scence And Technology Special Area Competencies In Teacher Training Programs*
- Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Veysel OKÇU - Cevdet EPÇAÇAN • 68
- Evaluation Of Efficacy Level Of Primary School Teachers Related To Dimensions Of Class Management According To Teachers And Candidate Teachers View*
- İnternet Kullanımının Teknoloji Anlamaya Etkisi: Öğretmen Adayları İçin Özel Bir Durum Çalışması
Hatice GÜZEL • 87
- The Effect Of Internet Usage On Comprehension Of Technology: A Specialcase Study For The, Teacher Candidates*
- Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Akademik Güdülenme ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması
Ahmet BEDEL • 111
- Comparison Of Academic Motivation And Anxiety Levels Of Class Repeated And Not Repeated Students*
- Okullarda Güvenlik Sorunu
**Süleyman GÖKSOY - Engin EMEN
Cabbar AKSOY • 123**
- Security Problem At Schools*

Aristokrasiye Eğitimsel Bir Bakış:
Portmodernizmde Eşitsizliğin Dönüşümü
Selma DÜNDAR • 140

*An Educational Glance At Aristocracy:
Transformation Of Inequalities In
Postmodernism*

Emin Recep Gürel'in Dergilerde Kalan
Kalem Mahsullerinden On İki
Şiiri ve Terbiyevi Bir Monologu
(Şiirlerine Yeni Ekler II)
Ersin ÖZARSLAN • 159

*Ten Poems And A Pedagogical
Monologue Which Remained On The
Literary Journals By Emin Recep Gürel*

Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Okuma
Hız ve Anlama Düzeylerinin Bazı
Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Erhan DURUKAN • 180

*Evaluation Of Reading Speed And
Understanding Levels Of Turkish Teacher
Candidates According To Some Variables*

Aile Ziyaretlerinin Öğrencilerin Okuluna
ve Ailesine Yönelik Tutumuna Etkisi
**Abdullah KAPLAN - Mesut ÖZTÜRK
Eren ERTÖR • 189**

*Affect Of Parent Visiting On Attitude
Toward Pupils' School And Their Family*

Sosyal Bilgilerde Değer Eğitiminde
Biyografi Kullanımı
Süleyman YİĞİTTİR - Harun ER • 200

*The Use Of Biography For Values
Education In Social Studies Course*

Örgütsel Adalet ile İş Doyumu Arasındaki
İlişki: Eğitim Teknolojileri Genel
Müdürlüğü Örneği
**Ferudun SEZGİN
Yılmaz YILDIZHAN • 220**

*The Relationship Between Organizational
Justice And Job Satisfaction: The Sample
Of General Directorate Of Educational
Technologies*

Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim
Kimya Hakkındaki Görüşleri
**Tamer YILDIRIM
Nurtaç CANPOLAT • 236**

*Abstract Views Of Chemistry Teachers
About The Feasibility Of The High-School
Chemistry Curriculum*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 253

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖNCELİKLERİNDE ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMININ YERİ

Vahap ÖZPOLAT*

Özet

Demokrasi, bilgi toplumu, küreselleşme gibi paradigmaların gerektirdiği yeterliliklerin bireylere kazandırılması ihtiyacı, birçok ülkede eğitim yaklaşımları ve uygulamalarının belirtilen paradigmalar temelinde yenilenmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Eğitim literatüründe, önemli ölçüde, “öğrenci merkezli eğitim” şeklinde karşılık bulan bu çabalar son on yılda Türkiye’de de ivme kazanmıştır. Bu kapsamda, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı müfredattan ders kitaplarına, öğretmen eğitiminden öğretim yöntemlerine kadar eğitimin bütün bileşenlerinin baskın unsuru hâline getirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimin çıktıları ve öğrencilere yönelik etkisi açısından bu çalışmaların önemli boyutlarından biri, sınıf içi öğretim uygulamalarıdır. Yani, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının öğretmenler tarafından hayata geçirilmesidir. Öğretmenlerin mesleki öncelikleri açısından bu yaklaşımın yerini tespit etmeyi ve belirtilen hususta literatüre katkı yapmayı amaçlayan bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablolar üzerinde frekans ve yüzde boyutunda; açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler de ilgi nicel bulgularla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, öğretmen, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme

Giriş

Tarih boyunca toplumların eğitim sisteminin yapı, işleyiş ve felsefesini oluşturan ve bunlardaki değişimi etkileyen faktörler arasında kendi siyasi öncelikleri birinci derece etkili olmuştur. Başka bir ifadeyle, toplumun yön tayininde söz sahibi olan siyaset kurumunda meydana gelen değişme, eğitim kurumunu da önemli ölçüde değiştirmiş ya da etkilemiştir (Abay, 2004,129-146). Ancak, her çağda siyaseti, eğitimi ve diğer birçok kurumu daha derinden etkileyen güç ise zamanın egemen paradigmaları olmuştur. Bunların öne çıkardığı zihniyet ve hayat tarzı, toplumsal kurumlardan toplumsal ilişkilere kadar sosyal yapının birçok unsurunu derinden etkiler. Bu bağlamda en çok etkilenen ve etkileyen kurumlardan biri de hiç şüphesiz ki eğitimdir. Eğitim, egemen paradigmaların gereklerine kendini uyarlar ve hatta çoğu zaman onlara meşruiyet kazandırmak için görev üstlenir. Örneğin, ülkemizde 19.yy.ın ilk çeyreğinde başlayan; Cumhuriyet döneminde ivme kazanarak devlet eliyle uygulanan bir toplumsal değişme projesi olan modernite ve ona bağlı olarak sanayileşme, ulus devlet, pozitivizm gibi egemen paradigmalar, hem eğitim sistemini hem de eğitim üzerinden hayatın diğer alanlarını etkilemektedir. Bu örneği, Türk tarihinin fark-

* Millî Eğitim Bakanlığı Müşaviri MEB Beşevler Kampüsü, H Blok, Kat: 2 Ankara

lı dönemleri ve/veya başka toplumların tarihleri açısından başka paradigma örnekleriyle zenginleştirmek mümkündür. ABD’de pragmatizmin, 90’lı yıllar öncesinde Rusya’da sosyalizmin; bazı toplumlarda farklı ideoloji veya dinlerin etkili olması gibi.

Her paradigmanın toplumsal değişmeye ilişkin bir iddiası vardır. Bu nedenle, diğer toplumsal kurumların yanında eğitimin de yapı, işleyiş ve politikalarını etkileyen kültürel, toplumsal, ideolojik ve teknolojik boyutları bulunur. Varlığını bir zihniyet biçimi, yaşam tarzı, ideolojik çerçeve olarak toplumsal kurumlar üzerinden gerçekleştiren paradigmlar, bu süreçte eğitimi de dönüştürür, araçsallaştırır ve ondan yararlanır. Şöyle ki, belli bir paradigmanın, ideolojinin esas alındığı toplumlarda, esas alınan topluma benimsetilmesi için ona ilişkin temel mesajlar açık veya örtük bir şekilde müfredata, ders kitaplarına, okul içi uygulamalara, törenlere, fiziksel düzenlemelere, mevzuata ve okulların kurum kültürüne yansıtılır. Bireyin zihinsel ve sosyal gelişimi için gerekli olan bilgiler, beceriler ve değerler öğretilirken aynı zamanda esas alınan ideolojik çerçeve de dikte edilir. Bursalıoğlu (1991, 669-674), bu gerçeği, “Eğitim, eğer demokratik değerler üzerine inşa edilmemişse, büyük olasılıkla bir ideoloji için araç olmaktan öteye gidemeyecektir.” şeklinde özetler.

İnsanlığın siyasal, sosyal ekonomik evrimi açısından bakıldığında, gelinen noktada, demokrasinin küresel ölçekte etkili bir paradigma hâline geldiği; onun, bir siyasal sistem olmanın yanında bir hayat tarzı olarak da birey ve toplum boyutunda hayata geçirilmesi taleplerinin arttığı; hemen hemen bütün ülkelerin bilgi toplumu ve küreselleşmenin içerdiği fırsatlar ve tehditler temelinde yeni politikalar geliştirmeye çalıştığı görülmektedir. Bu durum, bireylerde geleneksel olandan daha farklı bilgi, beceri ve değerlerin varlığını zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımıyla bireylere kazandırılması mümkün olmayan söz konusu bilgi, beceri ve değerlerin yeni kuşaklara nasıl kazandırılabilceği sorusu, eğitim bilimleri alanında yeni gelişmelerin yaşanmasını tetiklemiştir. Buna bağlı olarak birçok gelişmiş ülkede öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yaklaşımı öne çıkmaya başlamıştır. Açık göz (2002)’e göre geleneksel yöntemlerle öğrencileri düşündüren ve araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözmeye, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için, öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Dolayısıyla yaratıcılıktan, etkili düşünme, problem çözmeye ve araştırma becerilerinden yoksun yetişen bu bireyler ileriki yaşamlarında biraz karmaşık bir durumla karşılaştıklarında sorunlara uygun çözümler üretememektedirler.

Demokratik, Avrupa Birliği’ne aday; bölgesinde etkin olmaya, demokrasiyi ve refahı toplumsal tabana yaymaya; girişimciliği, bilişimi ve teknolojiyi teşvik etmeye çalışan bir ülke olarak Türkiye’nin de ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini müfredat, kitap ve öğretmen merkezli eğitim yaklaşımıyla yetiştirmesi artık mümkün görülmektedir. Zira çağımızda önemi giderek artmakta olan bilgi toplumu ve demokrasi kültürü, araştırma, planlama, teknoloji okuryazarlığı, bilgi yönetimi ve güvenliği; sorgulama, katılım, karar verme, analitik düşünme, girişimcilik, empati, diyalog, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi yeterlilikleri öne çıkarmakta ve bunların sadece toplumun sınırlı bir kesiminde değil, bütün bireylerde/ vatandaşlarda bulunmasını gerektirmektedir. Bu durum, eğitimden siyasete kadar hayatın bütün alanlarında insanın merkeze alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, bireyin kendi ayakları üzerinde durması, kamu politikalarını etkilemesi, topluma daha az bağımlı olması, hak ve özgürlüklerinin korunması gerektiği görüşü, her geçen gün daha çok kabul görmek-

tedir. Demokratik toplumlarda âdeta bir konsensüse dönüşen bu anlayışın kalıcı olabilmesi, bunun, her kuşağa yeniden öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, bir insan yetiştirme yaklaşımı olarak okullarda önemli ölçüde demokratik eğitim, demokratik vatandaşlık eğitimi, aktif öğrenme, öğrenci merkezlilik şeklinde karşılık bulmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öncelikleri

İnsanın bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançları, doğrudan veya dolaylı olarak bilişsel süreçler, motivasyon, tutum, davranış, çaba ve benzerleriyle oluşturulan performansla ilişkilidir (Schommer, 1990). Hemen hemen her toplumda eğitim sisteminin başarısı ve/veya başarısızlığı bir ölçüde öğretmenlerin performansları ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilir. Bu ilişkilendirme, öğretmenlerin sınıf ortamında çoğu zaman vicdanlarıyla baş başa oldukları şeklinde bir sanıya dayansa da sanıldığıının aksine öğretmenler, sınıf ortamında tamamen bağımsız davranma yetkisine sahip değildirler. Okul içi ve okul dışı birçok faktör öğretmenlerin mesleki uygulama, karar ve ilişkilerini derinden etkilemektedir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken kimi zaman öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, kimi zaman velilerin veya okul yönetiminin beklentilerini; bazen müfredatı, ders kitabını, mevzuatı ve eğitim aracını önceleyebilirler. Özellikle politik kaygıların güçlü olduğu ve eğitim sisteminin siyasal çekişmenin aracı olarak görüldüğü toplumlarda, öğretmenler, ideolojik/politik tezlerini, inançlarını ve epistemolojik görüşlerini de mesleki uygulamalarının önceliği hâline getirebilirler.

Demokrasiyi bir kültür, yaşam biçimi ve paradigma olarak esas almayan toplumlarda eğitimin odağında çoğunlukla müfredat ve ders kitapları yer alır. Aynı durum, dine dayalı devlet örgütlenmesinin olduğu toplumlarda da görülebilir. Eğitimin odağını kimi durumlarda da öğretmenler oluşturur. Özellikle öğretmenler üzerinden siyasal sistemin meşrulaştırılma yönteminin benimsendiği dönemlerde onların misyonerlik özelliğinden yararlanma yoluna gidilir (Özpolat, 2008).

Cumhuriyet tarihi ölçeğinde bakıldığında, Türkiye’de de çağdaşlaşma, yeni bir ulus ve vatandaş tipi yaratma, yeni siyasal sistemi ve ideolojisini topluma benimsetme gibi politik hedeflere ulaşmak amacıyla 2000’li yıllara kadar eğitim sisteminde müfredat ve öğretmen merkezli yaklaşımın ön planda tutulduğu; bu süreçte öğretmenlerin öğretim ortamının mutlak bilgi ve karar otoritesi olarak kabul edildiği; mesleki önceliklerinin de müfredat ve ders kitaplarına katı bir şekilde bağlılık olduğu görülür. Bu özelliği nedeniyle yakın geçmişe kadar Türk eğitim sisteminin müfredat ve öğretmen merkezli olduğunu söylemek mümkündür.

Türk eğitim tarihinde öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının varlığını, kısmen, sanayi toplumu modelinin toplumsal örgütlenme, üretim ve tüketim biçimine bağlamak da mümkündür. Bu bağlamda, eğitimin ekonomiye ve üretime duyarlı hâle getirilmesi çabasının, eğitim kurumları ile sanayi işletmeleri arasında yapı ve işleyiş açısından kısmi benzerliklere neden olduğu söylenebilir. Zira öğretmen merkezli eğitimin hâkim olduğu okul yapısı ile sanayi devriminin ürünü olan fabrika arasında benzerlikler kuran Glasser (1999, 30) de rolleri açısından öğretileri, fabrikada işçileri sürekli denetleyen ustabaşlarına benzettir.

Dünyada ve ülkemizde son 20-30 yılda eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler; demokratikleşme sürecinin ivme kazanması; PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarılarını ölçme programlarının etkisine bağlı olarak son 10-15 yılda Türkiye’de müfredat ve öğretmen merkezli eğitim sorgulanmaya başlanmıştır. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı müfredata yansıtılmaya, öğretmenlere benimsetilmeye, eğitime hâkim kılınarak öğretmenlerin mesleki önceliği hâline getirilmeye çalışılmaktadır. Acat ve Dönmez (2009)’e göre ülkemizde öğrenci merkezli eğitime geçiş 2005 yılında yeni öğretim programlarının uygulamaya konmasıyla başlamıştır.

Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME)

Demokrasi kültürü ve bilgi toplumunun eğitim uygulamaları boyutunda gerektirdiği temel ilkeler, maksimum katılım, dinamizm, verimlilik, insanın/öğrencinin değerliliği ve teknoloji okuryazarlığıdır. Bunların pedagoji ve eğitim bilimlerindeki imkânının, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, öğrenci dostu okul, öğrenen okul, yaratıcı okul ve demokratik eğitim yaklaşımları olduğu söylenebilir. Elbette ki yukarıda vurgulanan sosyolojik bağlam eğitim alanında son yıllarda yaşanan gelişmelerin tek nedeni değildir. Geleneksel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarının kalıcı ve katılımcı öğrenmeyi yeteri kadar sağlayamaması, eğitim ortamlarını aşırı statik ve resmî hale getirmesi, öğrenciyi edilgenleştirmesi, ezberciliğe ve ağırlıklı olarak anlatım yöntemine dayanması gibi özellikleri de bir çözüm olarak ÖME yaklaşımının ortaya çıkmasını etkilemiştir.

Öğrenci merkezli eğitime yönelişte daha güçlü etkinin ise eğitimde aktiflik ilkesini hayata geçirme, katılımcı öğrenmeyi sağlama ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak kalıcı hâle getirilmesini savunan inşacı/yapılandırmacı (constructivist) öğrenme kuramına ait olduğu söylenebilir. Bu öğrenme kuramı, Mayer (2004)’e göre, öğrenmeyi, öğrencilerin mantıklı bir şekilde organize edilmiş bilgiyi araştırdığı aktif bir süreç olarak tanımlar. Bu kuramın etkisiyle son 20-30 yılda öğrencileri öğrenme sürecine dâhil eden öğretim yöntemlerine yönelik ilgi artmıştır (Hannafin vd., 1997). İnşacı öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif rol almasına vurgu yaptığı için genellikle “öğrenci merkezli” öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Elen vd., 2007).

ÖME yaklaşımı, eğitimi yaşama hazırlık olarak değil yaşamın kendisi olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınav durumlarında ezberi reddetmesinden dolayı felsefi akımlardan pragmatizmi, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu iki felsefe; demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform amaçları açısından eğitimi esas alır. Bu felsefi akımlara göre öğretmen de; problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici (rehber), değişim ve reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanıdır (ÖME Uygulama Modeli; 2007, 5).

Öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı, öğretmenin, öğrenmeyi teşvik için kullandığı faaliyetleri; öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ise öğrencilerin katıldığı faaliyetleri vurgulama eğilimindedir (Kim vd., 2013). Bu eğitim yaklaşımı, öğrencinin sorumluluk ve bağımsızlığı, yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme, zaman yönetimi, öğrenme isteği ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Biggs, 1990). ÖME’de öğrenci, sınıf ve laboratuvarındaki faaliyetlerin merkezindedir. İşlenen

konu ikinci derece önemlidir. Öğrenci, hayat, iş, aile ve toplum ilişkileri, ulusal ve kişisel ihtiyaçlara yönelik bazı temel ilke ve kavramları anlamak ve öğrenmek zorundadır. Öğrenci, sağlam bir kavram ve kurallar temeline sahip olduğunda, yeni edindiği bilgileri her zaman bu temel kavram ve ilkeler çerçevesinde özümseyerek, yaşam boyu öğrenmeye katılmış olacaktır (Özdemir vd., 1998).

Öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımıyla daha kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşir (Scott vd.,1997). Bu nedenle ÖME yaklaşımı, öğrencilerin aktif bir şekilde rol aldığı çeşitli etkinlikler yoluyla öğretimin yapılmasını; programdan ders kitabına, mevzuattan okul yönetimine kadar eğitimin bütün bileşenlerinin öğrencileri odak almasını; eğitimle ilgili kararlara, etkinliklere ve derse öğrencilerin en yüksek düzeyde katılmasını ifade eder. ÖME'ye göre eğitimin bütün bileşenleri öğrencinin başarısı, mutluluğu ve gelişimi için vardır. İnsanı ve insanlığı her şeyden üstün tutan humanistik görüşteki gibi ÖME yaklaşımında da öğrenci her şeyden değerlidir. Bu bağlamda, ÖME ile fiziki ve psikolojik cezalandırmayı tolere eden geleneksel eğitim yaklaşımı taban tabana zıttır. Kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar yaşatılan "Eti senin, kemiği benim.", "Öğretmenin vurduğu yerde gül biter." şeklinde formüle edilen geleneksel eğitim yaklaşımının ÖME'de yeri yoktur. Ne var ki bazı araştırma bulgularından, öğrenciyi yeteri kadar değerli görmeyen kültürün okullarımızda sınırlı da olsa hâlâ yaşatılmakta olduğu anlaşılmaktadır. Zira 2009 yılında yapılan bir araştırmada, sekizinci sınıflarda %26 olmak üzere ortalamada öğrencilerin %22'sinin, öğretmenlerinin, kendilerine adil davranmadığını, %18'inin tüm öğrencilere eşit söz hakkı verilmediğini düşündüğü; %17,9'unun da öğretmenlerinin gözünde kendilerini değerli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır (TED, Öğretmen Yeterlikleri, 2009, 151).

ÖME yaklaşımında sadece öğretmen değil, bir bütün olarak okul da geleneksel yapıdan önemli ölçüde farklılıklar gösterir. Bu yaklaşımda okul, her şeyden önce öğrenci dostu bir yapı arz eder. Bir eğitim kurumu olmanın yanında öncelikle bir yaşam alanı olmanın şartlarını taşır. Vural (2005)'a göre ÖME yaklaşımına dayalı bir okulda; öğrencilerin isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesi gerekir. Burada amaç; öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi öğretmek olmalıdır. Temel kavramlar öğrenmenin kendisi üzerine yapılandırılmalıdır. ÖME'ye dayalı bir okulda öğrenme için en uygun şartları hazırlayan öğretmen; bilgi yükleyici olmaktan, öğrenmeyi yönlendiren duruma geçer. Böylece öğretmen, bu alanda sahip olduğu üst düzey becerilerini kullanarak, öğrencilerin düşünme sürecine aracılık eder.

Öğrenciler, okul hayatında fark edilme, beğenilme, takdir edilme ihtiyaçları karşılandığı; kendilerine güvenildiği ve değer verildiği; hak, özgürlük ve kişiliklerine saygı duyulduğu, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımlarının sağlandığı, öğretilen içerikler ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurulduğu, öğretilen bilginin kendileri için yararlı olacağına ikna edildikleri zaman başarılı ve bir o kadar da mutlu olabilirler. İdealize edilen bu şartları binlerce çocuğun öğrenim gördüğü bütün okullarda ve her öğrenci için sağlamanın imkânsızlığını kabul etmenin yanında, mevcut koşullarda bunları maksimize etmenin yolunun da ÖME'ye dayalı eğitim yaklaşımı olduğu geniş kabul görmektedir.

ÖME'ye dayalı bir okulda, etkililiğe ve özdenetime dayalı disiplin anlayışı bulunur. Öğretimde süreç odaklılık; bilgi ve davranışla birlikte beceri ve değerlerin

de kazandırılması esastır. Birlikteliğe ve iş birliğine dayalı grupla öğrenmenin yanında, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri yaygın bir şekilde kullanılır. Bu okulda minimum hiyerarşi, maksimum paydaşlık ilişkisi vardır. Herkes ve her şey öğrenme kaynağıdır. Gerçek hayatla benzerlik oldukça güçlüdür. ÖME'ye dayalı okul, "çocuk dostu" yaşam ve öğrenme alanıdır. Bu okulda, durağan, edilgen ve itaatkâr öğrenci değil, aktif, girişimci ve sorgulayan öğrenci muteberdir. Öğrenci eğitim sürecinin aktif öznesi ve okulun varlık amacıdır. Bütün öğrenciler özgün ve saygıdeğerdir. Onların şahsiyeti mukaddesdir. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi kendince yeniden yapılandırması esastır. Etkinlik tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanımı zorunluluk arz eder. Aktifliği, katılımcılığı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntem ve araçları kullanılır. Bu bağlamda iş birliğine dayalı öğrenme, performans ödevleri, proje çalışmaları, eleştirel düşünme egzersizleri, okul dışı öğretim uygulamaları, simülasyon ve problem çözme etkinlikleri önem taşır.

ÖME yaklaşımına dayalı okulda, çok yönlü iletişim ve insan değerinin eşitliği ilkesine dayalı etkileşim vardır. Kararlar okulca/sınıfça alınır ve uygulanır. Her öğrenci bir ölçüde öğretmen, her öğretmen de bir ölçüde öğrencidir. Bu okul, herkesin herkesten öğrendiği ve herkese öğrettiği bir yaşam alanı, eğitim ortamı ve kültürlenme merkezidir. Bu okulda "sevge", "çocukça", "öğrencice" ve "ergence" dilleri konuşulur.

ÖME bağlamında öğrenciye yapılan güçlü vurgudan, bu yaklaşımda öğretmenin ve hatta müfredat ve materyalin önemsiz olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. ÖME yaklaşımı eğitimin bütün bileşenlerine önem verilmesini gerektirir. Eğitimin paydaşları arasında değerlilik bağlamında bir sıralama tartışmasını içermez. ÖME, paydaşların dinamizmini, katılımını ve aralarındaki ilişkide saygıyı esas alır. Bu açıdan bakıldığında ÖME, sadece öğrencinin aktifliğini öngörmez. Aksine, "öğrenci merkezli eğitim yoluyla işlenen derste hem öğretmenler hem de öğrenciler aktif durumda olurlar" (Ercan, 2004).

Okulun "ruh"u öğretmendir. Okulun kalitesi öğretmenlerinin kalitesi kadardır. Bilgi çağı, bütün geleneksel kurum ve mesleklere olduğu gibi öğretmenlik mesleğine de meydan okumakta ve onu değişime zorlamaktadır (Özcan, 2011, 21). Bu değişimin anahtarı, öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenmedir. Bunun da şartı öğrenen okul, yani, öğrenen öğrenci, öğrenen öğretmen ve öğrenen yönetici anlayışını bir kültür olarak okullara hâkim kılmaktır. Çelik (2003, 137)'e göre, bugünün öğretmen ve yöneticisi, varolmak için öğrenmek zorundadır. Öğrenmeyen bir okul, yaşayan ölü demektir. Bilgi toplumunun okul modeli öğrenen okul olduğu için, böyle bir toplum biçiminde öğrenen okul ile öğrenmeyen okul kesin çizgileriyle birbirinden ayırdedilebilecektir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleksel yaşamlarını öldürmemeleri, öğrenen birey olmalarına bağlıdır.

ÖME, teoriden çok uygulamaya yöneliktir. Bu eğitim yaklaşımında öğretmen, öğrencilere salt bilgi aktaran bir sunucu, gücünü yasalardan alan bir otorite, bir cezalandırıcı; uygunluk kontrolü yapan bir denetçi, huzur ve sükûneti sağlayan bir güvenlik elemanı, her konuda son sözü söyleyen bir yönetici, fabrikada işçileri denetleyen bir patron, yaş ve bilgi farkını hiyerarşiye dönüştüren bir abla/ağabey, çocuğunun üzerine titreyen bir ebeveyn gibi değildir. ÖME yaklaşımında öğretmen sınıfın hükümranı değil, üyesidir. Çözümlerin sahibi değil, ortağıdır. Neyin nasıl öğretilece-

ğini bilen, öğrencileriyle birlikte dersi planlayan ve uygulayan, onları motive eden, yapılan çalışmaları değerlendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmenin yollarını öğreten, eğitim-öğretim için gerekli ortamı/atmosferi hazırlayan; öğrenme için seçenekler sunan ve seçilene de saygı duyan; öğrencilerin en yüksek düzeyde derse katkı ve katılımını sağlayan; onları aktif tutarak öğrenme sürecinin aktörleri hâline getiren uzmandır. Nihayet, öğretmenlik mesleği akademik yeterlilikleri açısından uzmanlık mesleği olduğu gibi Millî Eğitim Temel Kanunu'nda bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla bir uzmanlık mesleğinin mensupları olarak öğretmenler, hem akademik hem sosyal hem de kişisel gelişimleri açısından öğrencilerin yetiştirilmesine yardımcı olan uzman kişilerdir. ÖME açısından bu uzmanlığın gerektirdiği öncelikli rol, “kolaylaştırıcılık” kavramıyla özetlenebilecek rehberlik; bir çeşit antrenörlük ve moderatörlüktür.

ÖME'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sadece öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin de birer eğitim lideri olarak kolaylaştırıcı bir yönetim yaklaşımı içinde olmaları önem taşır. Kolaylaştırıcılığın öğretmen ve yönetici boyutunda uygulanması, bunun, okulda bir kültüre dönüşmesine de büyük katkı sağlayacaktır. Töremen (2004)'e göre kolaylaştırıcı liderlik stratejilerini kullanan liderler, işlerin yapılması için gerekli kaynakları iş görenlere sağlar, kendi başlarına görevlerini yapabilmelerini sağlamak için onları yetiştirir; sürekli öğrenme ile bireyler arasında sıcak ilişkilerin ve işbirliği içinde ortak amaçlara hizmet etmenin esas olduğu bir örgüt kültürü oluşturmaya çalışırlar.

Problem

Dünyada, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin araştırma, politika ve uygulamalar giderek artmaktadır (Lea vd., 2003). Türkiye'de 2004 yılında öğretim programlarının yenilenmesi sürecinin başlatılmasından beri eğitim sistemi, öğrenci merkezlilik ve aktif öğrenme temelinde dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Günümüze kadar bu kapsamda, birkaçı istisna olmak üzere, okul öncesi eğitimden öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kadar bütün eğitim kademelerinin neredeyse bütün derslerinin müfredatı yenilenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni müfredat, eğitim yaklaşımı ve uygulamaları hakkında eğitime tabi tutulmuştur. Bilgisayar destekli ve web tabanlı eğitim için okulların hemen hemen tamamına internet erişimi sağlanmış; teknik ve fiziki altyapı güçlendirilmiştir. Bütün bu yeniliklerin ortak amacı ÖME yaklaşımını eğitime hâkim kılmaktır. Doğal olarak, söz konusu çalışmalar karşısında beklenen sonuç da, bu yaklaşımın öğretmenler tarafından bilinmesi, benimsenmesi, okullarda etkili bir şekilde uygulanması; böylece geliştirilen yeni politikaların pratiğe aktarılmasıdır. Bunun imkânı, öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık durumuyla doğru orantılıdır. Ne var ki okul içi uygulamalar boyutunda bakıldığında, yaşanmakta olan değişimin yeteri kadar karşılık bulduğunu söylemek zordur. Bu durum, OECD tarafından Türkiye dâhil 23 ülkede uygulanan TALIS (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-2010)'in Türkiye raporunda: “Öğretmenler kendi rollerini; bilgiyi aktarıcı değil öğrenciyi aktif kılarak bilginin edinimini kolaylaştırıcı olarak görmektedir. Bu durum günümüz öğretim anlayışının öğretmenler tarafından kavranmadığının bir işareti olarak algılanabilir. Ancak daha önemli olan bu anlayışın özellikle sınıf içi öğretim uygulamalarına yansımasıdır. Ne yazık ki sınıf içi öğretim uygulamalarında öğretmenler ağırlıklı olarak öğrenci odaklı uygulamaları değil yapılandı-

rilmiş uygulamaları tercih etmektedir.” şeklinde vurgulanmaktadır (Büyükoztürk vd., 2010, 158).

TALIS raporuna konu olan Türk öğretmenlerine ilişkin tespitler acaba öğretmenlerin kendi eğitim anlayışlarından mı, yoksa onların kontrol edemedikleri okul içi ve okul dışı faktörlerden mi kaynaklanmaktadır? Öncelikle şunu kabul etmek gerekir ki, eğitime dair her şey öğretmede başlamaz ama her şey öğretmede biter. Zira “Pahalı insan artı ucuz donanım”, her zaman, “pahalı donanım artı ucuz insandan daha verimlidir” (Avcı vd., 1989, 180). Öğretmenlerin doğruluğuna inanmadıkları veya inansalar da çeşitli engellerle karşılaştıkları durumlarda, eğitime ve topluma ilişkin değişimi öğretmenler üzerinden yönetmek âdetâ imkânsızdır. Program ve politika boyutunda Türkiye’de eğitime dair yaşanan söz konusu değişimin eğitimin çıktılarına yansımaları, bunların, sınıf içi uygulamalara nasıl ve ne oranda konu edildiğine bağlıdır. Bu bağlamda olmak üzere: “Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretmenlerin mesleki uygulamalarına nasıl yansımaktadır? Öğretmenler açısından ÖME yaklaşımının hayata geçirilmesini engelleyen sistemsel, kültürel ve mesleki sorunlar var mıdır; varsa nelerdir?” gibi sorular önem arz etmektedir. Bu sorular ve benzerlerine ilişkin yanıtların ÖME’nin uygulanması açısından daha etkili çözümler geliştirmeye katkı sağlayacağı ve bu bağlamdaki literatüre zenginlik katacağı muhakkaktır.

Problem Cümlesi

Öğretmenler, mesleki uygulamalarında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını ne kadar öncelemektedir? Öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımını etkili bir şekilde uygulamasını engelleyen sosyolojik ve/veya eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan faktörler var mıdır? Varsa bu faktörler nelerdir?

Sayıtlar

Örneklemleri oluşturan okullardaki öğretmenler, veri toplama aracında (ankette) yer verilen örnek olayları doğru anlamış, verilen seçenekler arasından tercihini yaparken bağımsız davranmış ve yanıtlara gerçek görüşlerini yansıtmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma bulguları, evreni oluşturan okullar; veri toplama aracında (ankette) yer verilen örnek olaylarda dramatize edilen durumlar karşısında öğretmenlerin yaptıkları tercihler ve bu tercihlerine ilişkin gerekçelerini içeren görüşleri ile sınırlıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını önceleme durumlarını saptamak; bu eğitim yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen sosyolojik ve/veya eğitim sisteminden kaynaklanan faktörleri tespit etmek ve bu bağlamda ilgili paydaşlara öneriler sunmaktır.

Yöntem

Araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, fabrika gibi) derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçla-

yan tikel tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1998). Örnek olayda gerçek kişilerce yaşanmış olayların rasyonel olan veya olmayan yönleriyle öğrenme ortamına yansıtılması ve gerçeklerin ortaya çıkmasında geçerli öncüllerin biriktirilmesi esası vardır (Güçlüoğlu, 1985, 69). Bu tür düzenlemelerle toplanan bilgiler yalnızca inceleme ünitesi için geçerli olup genelleme amacı taşımamakta ancak nicel olarak gruplanıp tümel yargılara varılabilmektedir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette bulunan örnek olayların kurgusunda açık uçlu sorulara da yer verildiğinden, yöntem bağlamında araştırmanın nitel yönü de bulunmaktadır.

Veri Toplama, Evren ve Örneklem

Araştırmada veriler, kurgusal örnek olaylar ve açık uçlu sorular içeren anket yoluyla toplanmıştır. Anket önce 15 öğretmenden oluşan bir gruba pilot olarak uygulanmış, alınan dönütlere göre son şekli verilmiştir. Yapılandırılan anket formunda her örnek olay hakkında muhtemel beş görüşe yer verilerek öğretmenlerin bunlar arasından en çok tercih edecekleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Okullarda mesleki uygulamalarına yönelik bir öngörü niteliğinde 22 örnek olay anketin uygulandığı öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerin, istemeleri hâlinde örnek olaylarda tasvir edilen durumla ilgili yaptıkları tercihin gerekçesini açıklayabilmeleri için her örnek olayla ilgili olarak "Kararınızın/ tercihinizin nedeni?" şeklinde birer de açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu sorular ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri yanıtlara her bir örnek olayla ilgili analizde ayrıca yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örnek olaylardaki durumlar hakkında yaptıkları tercihler, verdikleri kararlar listelenip değerlendirilmiştir. Bu çalışmada belirtilen 22 örnek olaydan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin uygulamaları ihtiva eden yedi örnek olaya yer verilmiştir. Çalışmanın evreni, Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan Yeni Turan İlkokulu, Evliya Çelebi Ortaokulu ve Esenevler Anadolu Lisesinde fiilen çalışan bütün öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu üç okulun seçilmiş olmasının nedeni, hem söz konusu okulların mevcut fiziki ve teknik imkânlar ile içinde buldukları sosyal, kültürel ve ekonomik çevre bakımından benzerlik göstermesi hem de bu okulların Türkiye ortalamasına yakın bir gelişmişlik düzeyine sahip olmasıdır. Araştırmada, evrendeki öğretmenlerin belli bir kümesi değil, tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada "tam örneklem tekniği" kullanılmıştır. Anket, belirtilen okullarda, 15-30 Mayıs 2013 tarihleri arasında aktif olarak çalışan öğretmenlerin tamamı olan 101 öğretmene bizzat araştırmacı tarafından her okulda birer oturum hâlinde uygulanmıştır. Örnekleme giren öğretmenlerin mesleki profili aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet: Kadın (%75,2); Erkek (%24,8).

Branş: Branş öğretmeni (%70,3); Sınıf öğretmeni (%29,7).

Kıdem: 1-10 yıl (%21,8); 11-20 yıl (%62,4); 21 yıl ve üstü (%15,8).

Verilerin Çözümlemesi ve Yorum

Öğretmenlerin okulda sık yaşanan durumlarda ÖME yaklaşımı açısından tercihlerinin ne yönde olacağına dair yapılan bu araştırmada, anket formun yer alan örnek olaylara ilişkin bulguların frekans ve yüzdelik değerleri, aşağıda, tablolar hâlinde verilmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel boyut içerdiği için tercihen,

veriler yaş, cinsiyet, hizmet süresi gibi değişkenlere göre farklılaşabilecek ayrıntılara girilmeden, her bir örnek olay için betimleyici istatistiklerle frekans ve yüzde boyutunda yorumlanmıştır.

Örnek Olaylar, Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada örnek olaylara verilen tepkilere ilişkin bulgular ve bu tepkilerin gerekçesini oluşturan öğretmenlere ait açıklamalar (açık uçlu soruların yanıtları), aşağıdaki tablolarda öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir.

Tablo-1: Öğretim yöntemi/ortamı seçiminde ÖME'nin esas alınması durumu.

| Öğretmenlerin Tercihi/Kararı | f | % |
|---|----|------|
| a) Öneriyi kabul ederim. | 26 | 25,7 |
| b) Öneriyi reddederim. | 2 | 2,0 |
| c) Yapılacak olan önemli merkezi sınavlara vurgu yaparak vazgeçmeleri için ikna etmeye çalışırım. | 12 | 11,9 |
| d) Zorunlu müfredat bittikten sonra zaman kalması hâlinde öneriyi değerlendiririm. | 58 | 57,4 |
| e) Çalışma planına bağlı kalmanın önemini vurgulayarak vazgeçmeleri için ikna etmeye çalışırım. | 3 | 3,0 |

ÖME'nin ilkelerinden biri, eğitim öğretimi ilgili karar, planlama ve uygulama sürecine öğrencilerin yaygın ve etkili bir şekilde katılımıdır. Örnek olay-1'de bu amaca uygun bir durum tasarlanmıştır. Bu örnek olayda ÖME yaklaşımı açısından öğretmenlerden beklenen tutum, öğrencilerin beklentisine olumlu yanıt vermektir. Yani tablodaki a seçeneğini tercih etmektir. Tablodaki dağılımda, öğretmenlerin %25,7'sinin bu yönde bir tutum olacağı görülmektedir. Tablodaki c ve e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin toplamda %14,9'u ise bazı gerekçelerle öğrencileri taleplerinden vazgeçmeleri için çeşitli ikna yollarına başvuracakları anlaşılmaktadır. Bu örnek olayda dikkati çeken önemli hususlardan biri de öğretmenlerin %57,4'ünün "Zorunlu müfredat bittikten sonra zaman kalması hâlinde ÖMERİYİ DEĞERLENDİRİRİM." seçeneğini işaretlemiş olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin önemli ölçüde müfredat baskısı altında olduğunu, eğitim sürecinin merkezinde öğrenciden çok müfredatın bulunduğunu; öğretmenlerin kimi önemli kararlarının müfredatın ve sınavların gerekleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Keza örnek olay-1'de öğrencilerinin önerisini reddetme veya şartlı kabul etme durumlarını içeren b, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin, bu tercihlerinin gerekçesini amaçlayan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarda, tercihlerini; "Çünkü

müfredata bağlı kalmak sınavlar için önemli.”, “*Sistem, müfredatı zorunlu kıldığı için.*”, “*Yapılacak olan sınavlar daha önemli olduğu için.*”, “*Sınavlarda öğrencilerimin mağdur olmasını istemediğim için.*”, “*Sınava hazırlamak benim için önemli olduğu için.*”, “*Öncelikli olan müfredatın tamamlanmasıdır.*”, “*Çünkü müfredatı yetiştirme sorumluluğum var.*”, “*Dersler daha önemlidir diye düşünüyorum onlar yaşları itibarıyla sınavların önemini kavramamış olabilirler.*” şeklindeki gerekçelere dayandırdığı görülmüştür. Bu yanıtların bazılarında kullanılan imalı dil; merkezi sınavlar, eğitim sistemi ve müfredata yapılan kuvvetli vurgular, örnek olayda tasvir edilen durum karşısında bazı öğretmenlerin müfredat odaklı uygulamalara öncelik vermesinin temel nedeninin, kendilerinin, bunun doğruluğuna inanmış olmasından ziyade, sınav ve müfredat bağlamında sistemselsel gereklilikler olduğu söylenebilir.

Tablo-2: Müfredatın uygulanmasında ÖME'nin esas alınması durumu.

| Örnek olay-2: Müfredat gereği işlemekte olduğunuz bir konuya/kazanıma öğrenciler yeteri kadar ilgi göstermiyor. Konunun/kazanımın güncelliğini yitirdiğini düşünüyorlar. Siz de öğrencileri haklı buluyorsunuz. Öğrenciler, bunun yerine, onların ihtiyaçları açısından uygun bulacağınız başka bir konunun işlenmesini öneriyorlar. Bu durumda hangi kararı verirsiniz? | f | % |
|--|----|------|
| a) Müfredattaki konuyu / kazanımı işlerim. | 16 | 15,8 |
| b) Müfredattaki konuyu / kazanımı işlemem, öğrencilerin önerisine uyarım. | 18 | 17,8 |
| c) Öğrencilerin böyle davranmaya haklarının olmadığına inandığım için önerilerini reddederim. | 2 | 2,0 |
| d) Müfredata bağlı kalmanın zorunluluğunu belirterek vazgeçmeleri için ikna ederim. | 21 | 20,8 |
| e) Müfredattaki konuyu / kazanımı işler ve müfredattaki sorunu ilgili makamlara rapor ederim. | 44 | 43,6 |

ÖME'nin ilkelerinden biri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını esas almaktır. Örnek olay-2'de bu amaca yönelik bir durum tasarlanmıştır. Tasvir edilen durumda öğretmenlerden ÖME açısından beklenen karar/tercih, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve hatta güncelliğini yitirdiği herkes tarafından kabul edilen bir konunun/kazanımın, sırf müfredatta bulunduğu için işlenmesi yerine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak farklı bir konunun/kazanımın işlenmesidir. Tablodaki dağılıma bakıldığında öğretmenlerin %17,8'inin (b seçeneği) bu yönde davranacağını belirttiği görülmektedir. Tablodaki a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin ise toplamda %82,2'sinin müfredat odaklı uygulamaları tercih edecekleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan, belirtilen oranda öğretmenin ÖME yaklaşımını bilmediği veya benimsemediği sonucunu çıkarmak elbette yanlış olur. Bununla birlikte, bu bulgu ve buna ilişkin öğretmenlerin aşağıda yer verilen yazılı açıklamalarından, teoride ÖME'yi benimsemiş olsalar bile, uygulamada, çeşitli engellerle karşılaştıklarında; önemli oranda öğretmenin bazı mesleki doğrulardan taviz verebilecekleri sonucunu

çıkarmak mümkündür. Diğer yandan, tablodaki a seçeneğini tercih eden %15,8 kadar öğretmenin yapacağını belirttiği uygulama ile ÖME yaklaşımının taban tabana zıt olduğu da kuşkusuzdur.

Örnek olay-2’de a, c, d ve e seçeneklerini işaretleyen toplamda %82,2 kadar öğretmenin tercih ettiği uygulamalar, en azından örnekleme oluşturan okullarda müfredatın hâlâ birinci derecede önemli olduğunu göstermektedir. Örnek olaydaki kurgudan ve tablodaki bulgulardan anlaşılacağı üzere işlevini yitirmesine ve öğrencilerin ilgisini çekmemesine rağmen yüksek oranda öğretmen bir konuyu işlemek istemektedir. Yanıtlanması gereken temel soru budur. Bu kadar öğretmen, güncel ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir konuyu işlememek yerine, neden işlevini yitirmiş bir konuyu işleme tercihinde bulunmaktadır? Öğretmenlerin bu hususta inisiyatif kullanmamasının nedeni ne olabilir? Bunun başlıca nedeni eğitim sistemimizde müfredatın tabulaştırılmış olmasıdır. Eğitim tarihimizde ve eğitim camiası içinde müfredata âdeta kutsallık atfeden katı merkezîyetçi mesleki ve kültürel bir kod/ anlayış, öğretmenlerin müfredata karşı sorgulamasız bir duruş göstermelerine neden olmaktadır. Çünkü yıllarca öğretmenlere ve okul yöneticilerine telkin edilen düşünce, Bakanlık tarafından uygulanmak üzere onaylanan bir müfredatın her bir cümlesinin aşılmaz, sorgulanmaz, tartışılmaz olduğudur. Kuşaktan kuşağa öğretmenler tarafından birbirine aktarılan bu anlayış, gelinen noktada, eğitimle ilgili bütün rasyonelleşme ve demokratikleşme çabalarına rağmen, örnek olay-2’ye ait tabloda görüldüğü gibi varlığını sürdürmektedir. Oysa eleştiri ve sorgulama bilimsel gelişmenin, toplumsal denetimin ve demokratik katılımın temel şartıdır. Sorgulama hakkında yoksun bıraktığımız öğretmenlerin soran, sorgulayan ve eleştirel düşünen bir nesil yetiştirme beklentimiz ile araştırma bulguları arasındaki derin çelişki dikkate şayandır.

Örnek olay-2’de müfredat odaklı tutum gösterme eğilimi güçlü görünen; a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerden örnek olayla ilgili açık uçlu soruya yanıt verenlerin, tercihlerini: *“Emir demiri keser!”*, *“Çünkü sınavlarda müfredattan sorular çıkıyor.”*, *“Talim ve Terbiye Kurulu bu müfredatı onayladıysa muhakkak bir mantığı vardır, yoksa yer vermezlerdi.”*, *“Müfredatta uyum konusunda ısrarcı olurum fakat işlenişin öğrenci seviyesine uygun olmasına çalışırım.”*, *“Gerçekten gereksiz bir konu olsa bile ilgili makama iletmem, çünkü öğretmen görüşü dikkate alınmaz.”*, *“Öncelikli olan müfredatın tamamlanmasıdır.”*, *“Müfredatı sorgulama yetkimiz olmadığından.”*, *“İlgili makamların rapor edilen sorunları çok da değerlendireceğini düşünmüyorum.”*, *“Çünkü müfredata bağlı kalmak zorundayım.”* ifadeleriyle gerekçelendirdikleri görülmüştür. Örnek olay-1’deki gibi bu örnek olayın da açık uçlu sorusuna verilen cevaplarda kullanılan dil ve yanıtların gönderme yaptığı resmî boyut dikkate alındığında, öğretmenlerin özellikle d ve e seçeneklerinde ağırlık kazanan uygulamalarının esasen pedagojik olarak benimsenen görüşleri olmaktan ziyade, yine sistemsel zorunluluklardan kaynaklanan tercihleri olduğu söylenebilir.

Tablo-3: Materyal kullanımında ÖME'nin esas alınması durumu.

| Öğretmenlerin Tercih/Kararı | f | % |
|--|----|------|
| a) Sadece pahalı olmayan öğretim materyallerini kullandırırım. | 8 | 7,9 |
| b) Pahalı olanları dâhil bütün öğretim materyallerini öğrencilere kullandırırım. | 52 | 51,5 |
| c) Duyarlı olmayan öğrencilere pahalı öğretim materyallerini kullandırmam. | 13 | 12,9 |
| d) Öğrenciler bu konuda olumlu davranış kazanana kadar pahalı öğretim materyallerini kullandırmam. | 19 | 18,8 |
| e) Öğretim materyallerini kullanmada özensiz davrananlar hakkında yasal işlem başlatırım. | 9 | 8,9 |

ÖME yaklaşımı açısından önemli hususlardan biri de öğrencilerin ihtiyaçlarının her şeyin üstünde tutulmasıdır. "Önce öğrenci!..", Her şey öğrenci için!.." anlayışıyla öğretim sürecinin yönetilmesi; öğrencinin varlığı ve gelişimi için okulun bütün kaynaklarının araçsallaştırılmasıdır. Öğretmenlerin mesleki tutumlarını bu bağlamda saptamayı amaçlayan örnek olay-3'e ait bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %51,5'inin "Pahalı olanları dâhil bütün öğretim materyallerini öğrencilere kullandırırım." seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, ÖME açısından olumlu olmakla birlikte, yetersiz bir sonuç olduğu söylenebilir. Zira öğrencilerin öğrenme ihtiyacı ile ekonomik bir değer ifade eden eğitim aracı arasındaki tercihte, birincisinin çok daha yüksek oranda çıkması öğrenci merkezlilik açısından beklenen bir sonuçtur. Çünkü ÖME, öğrencinin öğrenme ihtiyacı ve gelişimi karşısında eğitime dair her şeyin araçsallaştırılmasını gerektirir. Bunun yapılmaması hâlinde aktif, katılımcı ve kalıcı öğrenme neredeyse imkânsızdır. Ders, diğer öğrencilerin figüranlık yaptığı, sınıfın yıldızları olarak nitelenen 3-5 öğrenci ile öğretmen arasında işlenir hale gelir. Diğer yandan öğrencileri bir ihtiyaçtan mahrum bırakma, dolayısıyla da bir tür cezalandırma sonucunu içeren, tablodaki a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen toplamda %48,5 kadar öğretmenin de bu tercihleri bağlamında, hâlâ geleneksel eğitim yaklaşımının etkisinde oldukları söylenebilir.

Örnek olay-3 ile ilgili açık uçlu soruya a, c, d, e seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerden yanıt verenler, söz konusu tercihlerini: "Öğrencilerin malzemeleri dikkatli kullanmalarını öğrenmeleri için.", "Hak etmeyene kullandırmak adaletsizlik olacağı için.", "Diğer öğrencilere haksızlık etmemek için.", "Herkesin hak ettiği kadar bir şeylerden faydalanması gerektiği için.", "Sorumsuz olan öğrenci mahrum kalma cezasını çekmeli.", "Öğrencilere bunların önemini kavratmak ve bir davranış kazandırmak için.", "Duyarlı olmayan öğrencilerin materyalleri kullanmayınca bir süre sonra duyarlı hale gelecekleri için." şeklindeki gerekçelere dayandırmışlardır.

Verilen yanıtlara bakıldığında söz konusu eğitim araçlarını kullanmaktan öğrencileri mahrum etmenin onlar üzerinde caydırıcı olacağı ve terbiye edici sonuçlar doğuracağı kanaatinin güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin söz konusu tercihlerinde, örnek olay-1 ve örnek olay-2'deki gibi sistemsel zorluklardan değil, aksine doğruluğuna inanarak böyle davranma eğilimi içinde olduklarını göstermektedir. Oysa olumlu amaçlara yönelik olsa bile, fiili sonuçları açısından bakıldığında bu tutum, zımnen, insanın/öğrencinin eşya karşısında geri plana itilmesi anlamına geldiği için ÖME yaklaşımı açısından sorunlu bir yaklaşımdır. Bazı okullarımızda bu yaklaşımın hâlâ varlığını koruması eğitimin geleceği açısından endişe vericidir. Materyal kırılır/bozulur, malzeme tükenir endişesiyle araç-gereçleri öğrencilere yeteri kadar kullanırmama şeklinde görülen bu yaklaşıma bağlı olarak, bazı okullarımızda el değmeden demode olan bilgisayarların, yıllarca kullanılmayan laboratuvar araçlarının, tozlu raflara terk edilmiş kitapların varlığı, eğitimin farklı kademelerinde çalışan araştırmacının kendi mesleki çalışmalarında da gözlenmiştir.

Tablo-4: Kural/ilke belirlemede ÖME'nin esas alınması durumu.

| Örnek Olay-4: Okulunuzda yapılan işbölümü sonucunda okulda uygulanacak ilke ve kuralları içeren bir dokümanı hazırlama görevi sizin de içinde bulunduğu bir komisyona veriliyor. Konuya hazırlık yaparken ilgili mevzuatı, geçmiş yıllara ait uygulamaları, gelişmiş ülkelerin ve çevredeki başarılı okulların aynı bağlamdaki deneyimlerini; konu hakkında öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin ihtiyaç, görüş, öneri ve taleplerini içeren raporları inceliyorsunuz. Okulda uyulacak ilke ve kuralları belirlerken en çok neyi esas alırsınız? | | |
|---|----------|----------|
| Öğretmenlerin Tercih/Kararı | f | % |
| a) Gelişmiş ülkelerdeki uygulamaları esas alırım. | 7 | 6,9 |
| b) Çevredeki başarılı okulların deneyimlerini esas alırım. | 21 | 20,8 |
| c) Verimli ders işleme imkânını esas alırım. | 18 | 17,8 |
| d) Okul yönetimi, öğretmen ve velilerin önerilerini esas alırım. | 21 | 20,8 |
| e) Öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alırım. | 34 | 33,7 |

Örnek olay-4'te öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçları ile başka unsurlar arasında tercih yapmak durumunda kaldıklarında tercihlerinin ne yönde olacağı sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bilindiği gibi ÖME yaklaşımının temel ilkelerinden biri, eğitime ilişkin bütün uygulamalarda öğrencilerin ihtiyaçlarının öncelenmesidir. Örnek olay-4'ün soru kökünde verilen "... en çok neyi esas alırsınız?" ifadesindeki vurgu dikkate alındığında, bu örnek olayda ÖME açısından öncelikte tercih edilmesi beklenen uygulamalar c ve e seçeneklerinde belirtilen durumlardır. Örnek olay-4'e ait tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin %33,7'si, okulda uyulacak ilke ve kuralları belirlemede öğrencilerin ihtiyaçlarını, %17,8'i de verimli ders işleme imkânını esas alacağını belirtmiştir. Dolayısıyla toplamda %51,5 oranında deneğin, ÖME yaklaşımının birinci dereceden gerektirdiği tercihi yaptığı söylenebilir.

Elbette rasyonellik ve bilimsel geçerlilik açısından bakıldığında tabloda verilen diğer seçeneklerde belirtilen durumların da bir değeri/karşılığı vardır. Bununla birlikte, bu seçeneklerde tanımlanan durumların c seçeneğindeki "verimli ders çalış-

ma" ve e seçeneğindeki "öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alma" durumları karşısında bir kıyas gücünün bulunduğunu söylemek zordur. Bu nedenle, örnek olay-4'teki a, b ve d seçeneklerindeki uygulamaları tercih edeceğini belirten toplam %48,5 oranında deneğin izleyeceğini belirttiği tutumun rasyonel ve bilimsel bir karşılığı bulunmakla birlikte, ÖME'nin hedefleri bağlamında ikinci planda kalmaktadır.

Aynı örnek olayla ilgili olarak sorulan "Tercihinizin/kararınızın nedeni?" şeklindeki açık uçlu soruya, yanıt veren az sayıdaki öğretmenin: "Okulun başarısını belirleyen okul yönetimi, öğretmenler ve velilerdir, bu nedenle onların görüşleri esas alınmalıdır.", "Öğretmen, veli, okul yönetimi öğrenciler için vardır, öğrenciler onların vereceği karara uymalıdır." şeklindeki gerekçeleri sürdüğü görülmüştür. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere belli oranda öğretmende, büyüklerinin, öğrenciler için onlardan daha doğru karar vereceği, onların kararı karşısında çocukların/öğrencilerin görüşlerine itibar edilmemesi gerektiği anlamına gelen bir eğilime sahip olduklarını söylemek mümkündür. Geleneksel öğretmen merkezli eğitim yaklaşımına karşılık gelen bu eğilimin, tablodaki bulgulara göre öğretmenlerin %20,8'inde (d seçeneği) varlığını koruduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-5:Farklı görüşlere saygı göstermede ÖME'nin esas alınması durumu.

| Örnek Olay-5: Bir gün derste kendinizden emin bir şekilde anlattıklarınıza birkaç öğrenci katılmıyor ve bu öğrenciler sizinkinden farklı görüşleri sürüyorlar. Sonuçta sınıfta görüşünüze katılan ve katılmayan öğrenciler arasında ihtilaf çıkıyor. Bu durumda ne yaparsınız? | | |
|---|----------|----------|
| Öğretmenlerin Tercih/Kararı | f | % |
| a) Farklı düşünen öğrencileri ikna etmek için yeni kanıtlar ararım. | 11 | 10,9 |
| b) Tartışmanın büyümemesi için konuyu değiştiririm. | 1 | 1,0 |
| c) Farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine saygı duyarım. | 31 | 30,7 |
| d) İki görüş arasında bir sentez oluşturarak ihtilafı çözmeye çalışırım. | 44 | 43,6 |
| e) Tutumlarımdan dolayı her iki grubu tebrik ederim. | 14 | 13,9 |

Öğretmen tutumları bağlamında ÖME yaklaşımının öngördüğü temel ilkelerden biri, çoğulculuk, farklı görüşlere saygı gösterilmesi ve hatta öğrencilerin farklı düşünebilmeleri için cesaretlendirilmesidir. Bu açıdan bakıldığında örnek olay-5'teki durumda öğretmenlerden öncelikle beklenen tercih, "Tutumlarımdan dolayı her iki grubu tebrik ederim." ve "Farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine saygı duyarım." durumlarını içeren c ve e seçenekleridir. Bu iki seçeneği işaretleyen öğretmenlerin oranı toplamda %44,6'dır.

Örnek olay-5'te ÖME yaklaşımı açısından ortaya çıkan riskli durum, %10,9 oranında deneğin a seçeneğinde verilen "Farklı düşünen öğrencileri ikna etmek için yeni kanıtlar ararım." şeklindeki tutumu sergileme eğilimidir. Zira böyle bir uygulamanın kabul edilebilir mantıklı nedenleri olsa da, sonuçları itibarıyla ÖME yaklaşımının gerektirdiği esnek, demokratik ve çoğulcu sınıf kültürünü ortadan kaldırma riskini içermektedir. Antiteze kapalı, doğrunun tek olabileceği anlayışına dayalı ve

dikte edici bir etkileşim modelini çağrıştırmaları nedeniyle böyle bir uygulamanın öğrencilerin özgür düşünme cesaretini kırıcı sonuçlar doğurması da muhtemeldir.

Diğer yandan, örnek olay-5'te tasvir edilen durum karşısında, "İki görüş arasında bir sentez oluşturarak ihtilafı çözmeye çalışırım." seçeneğini işaretleyen ve sentezci bir tutum içinde olacakları anlaşılan %43,6 kadar öğretmenin yaklaşımının da süreklilik arz etmesi hâlinde, ÖME'nin felsefesinden bir sapmaya neden olabileceğini söylemek mümkündür. Zira sentezci yaklaşım, uzlaşma kültürü ve diyalogun gelişmesi açısından yararlı ve hatta gerekli olmakla birlikte, bunun süreklilik hâli, sınıf ortamında düşünsel heterojenliği ortadan kaldıracaktır. Heterojenliğin olmadığı yerde de antitez, dinamizm, heyecan, çeşitlilik ve çoğulculuk barınmaz; dolayısıyla da aktif öğrenmenin koşulları ortadan kalkmış olur.

Örnek olay-5'le ilgili açık uçlu soruya yanıt veren öğretmenlerin çoğu, farklı görüşlere saygı göstermenin önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, "Farklı düşünen öğrencileri ikna etmek için yeni kanıtlar ararım." seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden açık uçlu soruya yanıt verenlerin ise: "Anlattığım konunun doğruluğundan eminsem tezimde ısrar etmeliyim.", "Eminsem bu öğrencileri doğruya inandırmak benim görevim.", "Onları ikna etmek için yeni kanıtlar sunmalıyım." şeklinde gerekçeler ileri sürdüğü görülmüştür.

Tablo-6: Sınıfının düzenlenmesinde ÖME'nin esas alınma durumu.

| Örnek olay-6: Sorumluluğunuzda olan sınıfta/şubede fiziksel bir düzenleme yapma gereğini duyuyorsunuz. Konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yaptıktan sonra zihninizde çeşitli modeller/alternatifler netleşiyor. Bunlardan en çok hangisini tercih edersiniz? | | |
|---|----|------|
| Öğretmenlerin Tercih/Kararı | f | % |
| a) Estetik yönden en uygun olanı. | 2 | 2,0 |
| b) Mevzuata en uygun olanı. | 2 | 2,0 |
| c) Öğrencilerin merkezi sınavlardaki (SBS, YGS, LYS vb.) başarısı için en uygun olanı. | 43 | 42,6 |
| d) Öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimi açısından en uygun olanı. | 53 | 52,5 |
| e) Maliyeti en düşük olanı. | 1 | 1,0 |

Öğrencilerin öğretim ortamında kendilerini rahat, mutlu ve huzurlu hissetmeleri ÖME yaklaşımı açısından önem arz etmektedir. Öğretmen yeterliliklerini konu alan 2009 tarihli bir araştırmada öğrencilerin %17,9'unun kendilerini sınıf ortamında rahat hissetmedikleri ortaya çıkmıştır (TED, Öğretmen Yeterlilikleri; 2009). Örnek olay-6'da öğretim ortamının düzenlenmesinde öğretmenlerin ÖME yaklaşımını, dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alma eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim ortamının (sınıfın/dersliğin) düzenlenmesi hususunda eğitim mevzuatımızda katı standartlar bulunmamaktadır. Türk Bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin sınıfta bulundurulması gibi sınırlı bazı düzenlemelerin dışında bu konudaki takdir, durumsal da dikkate alması koşuluyla önemli ölçüde okul yönetimine ve öğretmenlere bırakılmıştır. Örnek olay-6'da öğretim ortamının düzenlen-

mesinde öğretmenlerin %52,5'i öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimi açısından en uygun olan modeli tercih edeceklerini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal gelişimini önemsemesi bağlamında ÖME yaklaşımı açısından önem arz etmektedir.

Örnek olay-6'da öğretmenlerin %42,6'sının öğretim ortamının düzenlenmesinde "Öğrencilerin merkezi sınavlardaki (SBS, YGS, LYS vb.) başarısı için en uygun olan." modeli tercih edeceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu, eğitim sistemi içinde sınav kurumunun öğretmenlerin karar ve tercihlerini ne denli etkilediğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Zımnen, önemli oranda öğretmen için sınav başarısının öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişiminden daha önemli olduğu anlamına gelen bu sonucun altında yatan öncelikli nedenler, eğitim sisteminin sınavlara ve bilgiye dayalı aşırı rekabetçi yapısı ile toplumun okuldaki beklentisinin aşırı derecede makam, mevki, diploma ve istihdam odaklı olmasıdır. Başka bir ifadeyle ailenin, okulun ve toplumun ödüllendirme sisteminin kişilik gelişimi ve sosyal başarıdan ziyade ekonomik ve akademik başarıyı özendirme ve ödüllendirmesidir. Bu iki neden, eğitim sisteminin geleneksel müfredat, sınav ve öğretmen odaklı yapısıyla da etkileşince, tabloda görülen durumla karşılaşmak kaçınılmaz hale gelmektedir. Nihayet, merkezi sınavlardaki başarı için en uygun olan modeli tercih edeceklerini belirten öğretmenlerin örnek olay-6 ile ilgili açık uçlu soruya verdikleri "Çünkü sınavlar öğrencilerin geleceği için önemlidir.", "Yapılacak olan sınavlardaki başarıya göre her şey değerlendiriliyor.", "Sınavlarda öğrencilerimin mağdur olmasını istemediğim için.", "Sınavo hazırlamak benim için de önemli olduğu için.", "Veliler için önemli olanın çocuğunun sınavda başarılı olması." şeklindeki yanıtlar da bu tespiti doğrulamaktadır.

Tablo-7: Öğrencilerin oturma düzeninde ÖME'nin esas alınma durumu.

| Örnek olay-7: Okulunuzda, öğrencilerin sınıfta oturma düzeni ile ilgili yeni bir model üzerinde çalışılıyor. Konuyla ilgili olgunlaşan birkaç alternatif var. Her birinin öğretmen ve öğrenciler açısından hem avantajı hem de dezavantajı var. Konu hakkında sizin de görüşünüze başvuruluyor. En çok hangi amaca hizmet edeni tercih edersiniz? | | |
|---|----|------|
| Öğretmenlerin Tercih/Kararı | f | % |
| a) Öğrenci-öğretmen etkileşimini en iyi sağlayan modeli. | 31 | 30,7 |
| b) Öğrenci-öğrenci etkileşimini en iyi sağlayan modeli. | 2 | 2,0 |
| c) Eğitim araçlarından maksimum yararlanmaya imkân veren modeli. | 4 | 4,0 |
| d) Öğrencilerin en çok tercih ettikleri modeli. | 1 | 1,0 |
| e) Öğrencilerin derse aktif katılımını en iyi sağlayan modeli. | 63 | 62,4 |

Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkiler. Sınıfta sıraların düzenleniş biçimiyle öğrencilerin güdüsü, derse katılımı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi arasında ilişki vardır (Aydın, 2000; Erden, 2005). ÖME yaklaşımında, eğitimin diğer boyutlarında olduğu gibi öğrencilerin oturma düzeninde de birinci derecede esas alınan ölçüt, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır. Örnek olay-7'de öğrencilerin oturma düzeninin belirlenmesinde

öğretmenlerin neyi esas aldıkları ve bunun ÖME açısından anlamı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilindiği üzere ÖME yaklaşımına göre etkili ve kalıcı öğrenme öğrencilerin derse aktif katılımı ile mümkündür.

Örnek olay-7'ye ait tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin %62,4'ü e seçeneğinde verilen "Öğrencilerin derse aktif katılımını en iyi sağlayan modeli." tercih edeceğini belirtmiştir. Bu bulgu, önemli oranda öğretmenin katılımcılık ilkesi ile başarı arasındaki nedensellik ilişkisinin farkında olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %30,7'sinin a seçeneğinde verilen "Öğrenci-öğretmen etkileşimini en iyi sağlayan modeli.", %4,0 kadarının da eğitim araçlarından maksimum düzeyde yararlanmayı sağlayan modeli tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okullarda öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının kayda değer oranda varlığını koruduğunu göstermektedir.

Araştırma verilerinin işlenmesi sürecinde, tercihlerini bu yönde kullanan öğretmenlerin, örnek olayda yer verilen ve yapılan tercihin gerekçelendirilmesini amaçlayan açık uçlu soruya yanıt vermedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin %30,7'si tarafından tercih edilen a seçeneğindeki uygulama ile amaçlanan öğretmenleri iletişimin ve etkileşimin merkezi hâline getirmek olduğu düşünülebilir. Bunun ÖME'de asla yeri olmadığını söylemek mümkün olmamakla birlikte; Bacanlı (2006)'ya göre tüm sıralarının öğretmen masasına yönelik olarak dizildiği bir görünümün sergilendiği sınıfta, bu görünüm, öğrencilerin öncelikle öğretmenle ilişkiye girmeleri gerektiği, kendi aralarında etkileşimin sınıf ortamında yasaklanmış olduğu anlamını taşımaktadır. Böyle bir sınıf düzeni öğrencilerin sosyal ilişkilerinin en aza indirgelediği için, sosyal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ÖME yaklaşımı, öğrencilerin pasif dinleyici oldukları program ve/veya öğretmen merkezli geleneksel eğitim yaklaşımının aksine, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olmasını esas alır. Öğrenciler arasında zekâ, yetenek ve kültürel farklılıkların olabileceği gerçeğini dikkate alarak çoklu/seçenekli öğrenme fırsatlarını sunar. Öğretimin hem grupla hem de bireyselleştirilmiş biçimlerini öngörür.

ÖME yaklaşımı, durumsallığın en yüksek düzeyde dikkate alınması ilkesine dayanır. Bu ilke, öğretim programlarının çerçeve niteliğinde, esnek ve okul tabanlı olmasını; yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre müfredat üzerinde sınırlı da olsa değişiklik yapabilme yetkisinin bulunmasını gerektirir. Araştırmanın örnek olaylarında tasvir edilen durumlar karşısında bazı öğretmenlerin tercih edebilecekleri uygulamalara bir bütün olarak bakıldığında, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının okullarda uygulanmasıyla ilgili sorunlu alanların bulunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle örnek olay-1 ve örnek olay-2'ye ait bulgular ve bu örnek olaylara ait açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan, önemli oranda öğretmenin, kendilerini müfredat odaklı davranmak zorunda hissettikleri anlaşılmaktadır. Örnek olay-2'nin bulgularından anlaşılacağı üzere, güncelliğini yitirmesine ve öğrencilerin ilgisini çekmemesine rağmen, bir konunun/kazanımın müfredatta bulunması nedeniyle toplamda öğretmenlerin %82,2'si (a, c, d, e seçeneklerinin toplamı) tarafından işlenebileceği anlaşılmaktadır. En katı biçimiyle müfredat merkezlik anlamına gelen bu durumun başlıca nedeni, eğitim camiası içinde müfredatın âdeta kutsallaştırılması ve onu sorgulamanın, eleştirmenin bir disiplin suçu ve/veya en azından yerleşik mesleki kültüre aykırı davranmak şeklinde görülmesidir. Öğretmenlerin müfredat bağla-

mında verileri uygulama dışında hiçbir yetkisinin olmadığı şeklindeki bu algının bir kurum kültürüne dönüşmüş olması ve bu bağlamdaki farklı seslerin bir şekilde bastırılmasıdır.

Öncelikle şunu kabul etmek gerekir ki, müfredatı durumsal koşullara uyarlamakta bağlamında öğretmen ve yöneticilere yetki verilmedikçe bir okulda ÖME yaklaşımının beklenen düzeyde hayata geçirilmesi imkânsızdır. Türkiye’deki uygulamalara bu açıdan bakıldığında, bizzat devlet eliyle ÖME’nin uygulanışını zorlaştıran eğitime ilişkin geleneksel ezberler ve sistemsel/yapısal durumlardan kaynaklanan sorunların olduğu görülür. Belirtilen hususta dikkati çeken en önemli çelişki, ağırlıklı olarak müfredat, ders kitapları ve mevzuat boyutunda görülmektedir. Türkiye’de eğitim camiası içinde eğitimin anayasası olarak kabul edilen müfredat, bilimsel süreçler izlenerek hazırlanmakta ise de, müfredatın ve ders kitaplarının hazırlanmasında ülkede tek bir sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi gerçekliğin bulunduğu kabulünden hareket edilmektedir. Bu durum, bireysel farklılıkları gözetme, fırsat eğitiminden yararlanma, durumsallık ilkesini işe koşma ve aktif öğrenme tekniklerini kullanma bağlamında öğretmenlerin hareket alanını daraltmaktadır. Mevcut haliyle, yani, müfredata ilişkin yaratılan mevcut kutsallık algısıyla, Türkiye’de sayısı 60.000’i aşan eğitim kurumunda ÖME’nin istenen düzeyde hayata geçirilmesi zordur. Bu bağlamda yapılması gereken, öğretmenlerin profesyonellik yönünü güçlendirmek ve onlara güvenmektir. Öğrencilere en yakın, onları en iyi tanıyan, onların ihtiyaçlarını en iyi bilen kişiler olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlere, gerektiğinde müfredatı öğrencilerin ihtiyaçları temelinde esnetme yetkisi verilmelidir. Bu bağlamda psikolojik baraj etkisi yapan ve yukarıda açıklanan tarihsel/kültürel algının süratli bir şekilde değişmesi için yapılabilecek değişikliklerin mevzuata da konu edilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın bulgularından, ÖME yaklaşımının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyen diğer bir sorunlu alanın da sınav sistemi ve sınav kurumuna yapılan aşırı vurgu olduğu anlaşılmaktadır. Örnek olay-6’da kurgulanan durum karşısında öğretmenlerin %42,6’sının sınav endeksli uygulamayı (c seçeneği) tercih etmesi bunun kanıtıdır. Resmî bir değerlendirme yöntemi olmasa da, ülkemizde okulun/öğretmenin performansı, çoğunlukla, yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerinin aldıkları puanla değerlendirilmektedir. Yasal temeli bulunmamakla birlikte, öğretmenler açısından görevde yükselme, toplumdaki tanınma, kabul görme ve hatta ek gelir elde etme gibi fırsatlar, dolaylı olarak, öğrencilerinin sınavlarda gösterdikleri başarıya göre şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle, velilerin; okul, il, ilçe ve hatta Bakanlık yöneticilerinin sınavlara hak ettiğinden fazla önem vermesi; sınav puanının başarının en önemli ölçütü olarak görülmesi; öğrenci ve öğretmene yönelik ödül sisteminin sınavlara endekslenmesi, sınavı, eğitim sisteminin en belirleyici unsurlarından biri hâline getirmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenler de kaçınılmaz bir şekilde değer eğitiminden demokrasi kültürüne, öğrenci merkezlikten sosyalleşmeye kadar eğitimin öncelikli birçok amacını sınavlara konu olabilecek kalıp ve ezber bilgilere feda etmek durumunda kalmaktadırlar.

Sadece ÖME yaklaşımı açısından değil, aynı zamanda eğitimin makro amaçları açısından da ciddi bir sosyal, kültürel ve sistemsel engel olan sınav baskısı ve sınava dayalı rekabet sorununun kalıcı çözümü, zor da olsa, toplumun ödül sistemine/anlayışına ilişkin mevcut kültürün değiştirilmesidir. Başarılı bir sosyalleşme; millî, manevî, ahlaki ve evrensel değerlere bağlılık, sosyal sorumluluk sahibi olma, kimlik ve kişilik kazanma gibi yeterliliklerin da en az iyi bir makam sahibi olma, çok para kazanma kadar toplumda takdir edilmesidir. Bir zihniyet değişimini gerektiren böylesi bir çözümün toplumsal boyutta uzun vade gerektireceği muhakkaktır. Bununla birlikte, söz konusu problemin ve çözümlerinin öğretmen, yönetici ve aile

eğitimine, veli toplantılarına, ilgili sivil toplum kuruluşlarının gündemine konu edilmesi, akademik dünya ve basında sıklıkla tartışılmasının belirtilen zihniyet değişimini hızlandıracağı düşünülmektedir. Belirtilen zihniyet değişiminin hızlandırılması ve Türkiye’de öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının beklenen düzeyde hayata geçirilmesi için daha kısa vadede ve pratiğe yönelik sonuçlar almak için:

1. Önemli oranda öğretmende bir mesleki ezbere/kültüre dönüşen geleneksel müfredat ve öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarının, ÖME’nin hayata geçirilmesindeki olumsuz etkilerine eğitimin bütün paydaşlarının dikkati çekilmelidir. Müfredat hiçbir şekilde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından üstün tutulmamalı; kültürel olarak müfredata ilişkin oluşan kutsallık algısı rasyonel bir şekilde sorgulanmalıdır. Bu hususta başta akademisyenler ve Bakanlık bürokrasisi aktif rol alarak, temel önceliğin, “öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları olduğu” hususunda öğretmenleri ve okul yöneticilerini cesaretlendirmelidir.
2. Öğretmenleri aşırı derecede müfredat ve bilgi odaklılığa zorlayarak ÖME yaklaşımından uzaklaşmalarına neden olan merkezî sınavlar ile katı rekabetçi ve eleyici kademeler arası geçiş sisteminin, belirtilen olumsuz etkisinin azaltılması için kademeler arası geçişte öğrencilerin derste katılım, performans ve başarılarının, sonucu daha yüksek oranda etkilemesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Sistem içindeki öğretmenlerin ÖME ile ilgili bilgi ve beceri açığının kapatılması için eğitim fakültelerinin birikiminden daha etkili bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu hususta sadece Bakanlık, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri düzeyinde işbirliği yapılması ile yetinilmemeli, okulların da doğrudan üniversitelerle işbirliği yaparak akademik destek alması teşvik edilmelidir.
4. Öğretmenlerin atanmalarına esas olan mesleğe giriş sınavlarında ÖME, aktif öğrenme, öğrenen okul, yaratıcı okul, demokratik okul gibi çağdaş yaklaşımlara ilişkin yeterlilikleri ölçen sorulara daha çok yer verilmeli ve bunların sonucu etkileme oranı yüksek tutulmalıdır.
5. Sisteme yeni katılacak öğretmenlerin mesleki önceliklerinin ÖME temeline şekillenmesi için, öğretmenlerin “*adaylık eğitimi programı*”, belirtilen bağlama hizmet edecek şekilde revize edilmelidir.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin performanslarının ölçülmesinde ve görevde yükselmelerinde ÖME yaklaşımına ilişkin yeterlilikler etkili bir ölçüt olarak dikkate alınmalı, bu bağlamdaki düzenlemeler mevzuata yansıtılmalıdır.
7. Okul yöneticileri ve denetim elemanlarının, ÖME hakkında öğretmenlere etkili bir şekilde rehberlik yapabilmeleri için konu hakkında bilgi, beceri ve duyarlılıklarını geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
8. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının bir mesleki kültüre dönüşmesi için öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde gerek teorik çerçeve boyutunda gerekse okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarında ÖME’ye yönelik bilinç ve deneyim artırıcı çalışmalara daha çok yer verilmelidir.

Kaynakça

- ABAY, Ali Rıza (2004). "Eğitim Toplum İlişkisi ve Türkiye Uygulamaları", **Türk Dünyası Araştırmaları**, S.149, ss.129-146.
- ACAT, Bahaddin; DÖNMEZ, İsmail (2009). "To compare Student Centred Education and Teacher Centred Education in Primary Science and Technology Lesson in Terms of Learning Environments", **Procedia Social and Behavioral Sciences** V.1, pp.1805-1809.
- AÇIKGÖZ, Kamile (2002). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AVCI, Nabi; TAŞCI, N. Cemalettin; DERMAN, Deniz; ERDOĞAN, Nezi; KÖYMEN, Ülkü (1989). **Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemine Etkileri**, MEB Yurtdışı Eğitim ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- AYDIN, Ayhan (2000). **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- BACANLI, Hasan (2006). **Sosyal Beceri Eğitimi**, (Ed. Y. Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BIGGS, John. B (1990). Teaching: Design for Learning, in B. Ross (ed), Teaching for Effective Learning, Sydney: HERDSA.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1991). "Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.24, S.2, ss.669-674.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; ALTUN. A. Sadegül; YILDIRIM, Kamil (2010). **TALIS Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması**, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- ÇELİK, Vehbi (2003). **Eğitimsel Liderlik**, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- ELEN, Jan; CLAREBOUT, Geraldine; Le'ONARD, Rebecca; LOWYCK, Joost (2007). "Student-centred and Teacher Centred Learning Environments: What Students Think", **Teaching in Higher Education**, V.12(1), pp.105-117.
- ERDEN, Münire (2005). **Sınıf yönetimi**, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- GLASSER, William (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**, (Çev. Ulaş KAPLAN), Beyaz Yayınevi, İstanbul.
- GÜÇLÜOL, Kemal (1985). **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- HANNAFIN, Micheal; HILL Janette R.; LAND, Susan M. (1997). "Student-Centered Learning and Interactive Multimedia: Status, Issues, and Implications", **Contemporary Education**, V.68(2), pp.94-99.
- <http://yayim.meb.gov.tr>, "Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme", Orhan ERCAN, 5 Temmuz 2013.
- KARASAR, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- KİM, ChanMin; KİM, Min Kyu; LEE, Chiajung; SPECTOR, J. Michael; De MEESTERC, Karen (2013). "Teacher Beliefs and Technology Integration", **Teaching and Teacher Education**, V.29, pp.76-85 .
- KORKMAZ, İsa (2007). "Öğrenci Merkezli Ders Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.17, ss.393-402.
- LEA, Susan J.; STEPHENSON, David; TORY, Julitte (2003). "Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond 'Educational Bulimia'?" **Studies in Higher Education**, V. 28,(3), pp.321-334.
- MAYER, Richard (2004). "Should There be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction", **American Psychologist**, V.59(1), pp.14-19.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2007). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- ÖZCAN, Mustafa (2011). **Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR, Servet; YALIN, H. İbrahim (1998). **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**, Nobel Yayınları, Ankara.
- ÖZPOLAT Abdulvahap (2008). "İnkılapçı ve Muhafazakar Devlet-Toplum Anlayışlarının Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğindeki Yansımaları", **Millî Eğitim**, S.179, ss.230-239.
- SCHOMMER, Marlene (1990). "Effects' of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension" **Journal of Educational Psychology**, V.82(3), pp.498-504.
- SCOTT, John; BUCHANAN, John; HAIGH, Neil (1997). "Reflections on Student-Centered Learning in a Large Class Setting", **British Journal of Educational Technology**, V.28(1), pp.19-30.
- TÖREMEN, Fatih (2004). "A Study of Facilitative Leadership Behavior and its Role in the Success of School", **International Journal of Educational Reform**, V.13(3), pp.295-306.
- TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ (2009). **Öğretmen Yeterlikleri**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- VURAL, Birol (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

THE PLACE OF STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHERS' OCCUPATIONAL PRIORITIES

Vahap ÖZPOLAT*

Abstract

The requirement to bring individuals in paradigms like democracy, knowledge based society, globalization necessitates innovation of educational approaches and practices based upon stated paradigms in many countries. In educational literature, significantly, these efforts corresponding to "student-centered education" has gained acceleration in Turkey during the past ten years. In this context, student-centered education approach is endeavoured more dominant component of education in curriculum, textbooks, teacher training and teaching methods. In the sense of educational outputs and its effects on students one of the most important dimension of these studies is in-class teaching practices. In other words, student-centered education approach is actualised by teachers. The qualitative and quantitative research methods are used in this research aspiring to locate this approach in terms of teachers' occupational priorities and in this respect to contribute the literature. Data obtained from findings collected via questionnaire are analyzed in frequency and percentage dimensions on sheet, and data obtained from subjects' answers to open ended questions are analyzed by correlating them with relevant quantitative findings.

Key Words: Education, teacher, student-centered education, active learning

* Ministry of National Education, Undersecretary

ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hakan KURT*

Gülay EKİCİ**

Özlem AKSU***

Murat AKTAŞ****

Ahmet GÖKMEN*****

Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisini incelemektir. Araştırma toplam 196 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma karma (mixed) desene göre hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışma için ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı, .94'dür. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve etki büyüklüğü korelasyon katsayısı da hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin genel akademik başarı durumu ve mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Sadece öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin genelinde kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Nitel verilerde ise öğretmen adayları öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesinde olumlu etki yaptığını ancak dersin daha fazla uygulamaya yer verilerek işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik meslek dersleri, öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, öğretmen adayı, öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmen eğitimi

* Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Meram-Konya

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Teknikokullar-Ankara

*** Biyoloji Öğretmeni, Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi-MEB, Ankara

**** Dr. Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları, Ankara

***** Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi ABD, Ankara

Giriş

Öğretmenlik günümüzde toplumlar tarafından bir meslek olarak kabul görmektedir. Öğretmenliği meslek yapan faktör, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden daha çok mesleki özelliklerin varlığıdır. İnsani özellikleri yeterli düzeyde olan bir bireyin öğretmenlik için gerekli şartlardan birini sağladığı fakat yeterli şartlara sahip olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklilerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001) Bir ülkede, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğretmen yeterliği ya da niteliği gelmektedir. Öğretmen, bireyin nitelikli bir biçimde yetiştirilmesi sorumluluğunu taşımakla beraber hızla değişen ve gelişen şartlar karşısında hizmet öncesi eğitimden başlamak üzere, sürekli olarak kendisini ve geliştirmek durumundadır (Gökçe & Demirhan, 2005). Miron (1983) yaptığı araştırmasında etkili öğretmen özelliklerini dört grup altında toplamaktadır. Bunlar; *Dersi sunuş biçimi* (açık, anlaşılır, açıklama, dersi somutlaştırma, uygun öğretim yöntemlerini kullanma, düşünce gelişimi sağlama), *yardım* (bilgi iletimi, güdüleme, yaratıcı düşünmeyi geliştirme), *danışmanlık* “öğretmen-öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal etkileşimin” (dönüt sağlama, ilgi ve teşvik etme, esnek, samimi, hoşgörülü, içten, dürüst ve yardımsever davranma), *kişisel nitelikler* (dış görünüm, espri anlayışı, zeki, bilgili ve araştırmacı olma). Dikkat edileceği gibi belirtilen özellikler öğretmen adaylarına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin sahip olduğu bilgileri aktarabilmesi yönünde öğretmenlik meslek derslerini almaları gerekir ki öğretmen eğitimi hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılan ve meslek diplomasına sahip oluncaya kadar aldığı eğitim-öğretim aşamasıyla başlar (Erden, 1998; Karacaoglu, 2009; Şişman, 2001).

Öğretmenlerin belirlenen niteliklerde yetişmelerinde hizmet öncesi eğitim göz ardı edilemeyecek kadar çok önemlidir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde verilen eğitimin ihtiyaçlara cevap verebilmesi yönünde 04.11.1997 tarihli Yüksek Öğretim Kurulu’ nun 97.30.2761 sayılı kararıyla 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme sisteminde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu kapsamda pek çok değişiklikler yapılmasının yanında, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden biri de “Öğretimde planlama ve değerlendirme” dersinin programa konulmasıdır. Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, son değişikliklerden önceki süreçte bağımsız dersler olarak okutulan; Eğitimde Program Geliştirme (Eğitim Programları ve Öğretim), Öğretim İlke ve Yöntemleri (Genel Öğretim Yöntemleri) ile Ölçme ve Değerlendirme derslerinin tümünün içeriğini kapsayan oldukça geniş içerikli tek ders olarak düzenlenmiştir (YÖK, 1998a, YÖK, 1998b).

İçeriğine bakıldığında; öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite ve günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri, öğretim materyallerinin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri ve not verme gibi konuları içeren çok kapsamlı bir derstir. İki saati uygulama, üç saati teorik olan toplam dört kredi olarak okutulan öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin temel amacı, bu dersin kapsamında

öğrendikleri teorik bilgileri, öğretmenlik mesleklerinde kullanabilmeleri için gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı etkinliklerle, bireysel ve grup çalışmaları yardımıyla öğrenmiş oldukları bilgileri pekiştirip kalıcılığını sağlamaktır (YÖK, 1998a).

Öğretmen adaylarının / öğretmenlerin öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları, bu bilgilerini beceri haline getirmeleri, alanında yeterli, kendine güvenen vb. niteliklere erişmeleri açısından çok önemlidir. Tüm öğretmenlik meslek derslerinde olduğu gibi öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin de en önemli temel amaçlarının başında kendine güvenen, alanına hakim ve mesleki açıdan güçlü öğretmenler yetiştirebilmektir. Bireylerin bir konuda kendilerine güven hissetmeleri son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır.

“Öz-yeterlik inancı” kavramını ilk defa literatüre kazandıran Albert Bandura’dır. Bandura (1986) “Sosyal Öğrenme Kuramı” (Social Learning Theory) içinde algılanan “öz-yeterlik” (*Perceived Self-Efficacy*) olarak ifade ettiği, öz—yeterlik inancını şu şekilde tanımlamaktadır: “Öz-yeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır.” Öz-yeterlik, yaşantılar aracılığıyla gelişir. Kişi kendi eylemlerinin etkililiğini değerlendirir, bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslar. Bu bireyin çevresindeki insanlar tarafından bireye, davranışlarının belli standartları ne ölçüde karşıladığı söylenir. Yetenekli olduğuna inanan bir birey (yetenekli olmasa bile) pozitif bir öz-yeterlik duygusu geliştirir. Zıt olarak, öz-yeterlik duygusu zayıf olduğunda bu bireyler daha etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Bjorklund 1995). Bandura’ya (1995) göre, bir bireyin öz-yeterlik inancı dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar; (1) tam/doğru deneyimler, (2) dolaylı deneyimler/yaşantılar, (3) sosyal ikna ve (4) fizyolojik ve duygusal durumdur.

Öz-yeterlikle ilgili yapılan çalışmalarda en önemli alanlardan biri öğretmen öz-yeterlik algısıdır (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1986; Goddard, 2001; Emmer & Hickmen, 1991; Soodak & Podel, 1998; Hoy & Woolfolk, 1993; Ross, 1992). Öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Brouwers & Tomic, 2003; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). İlgili literatür incelediğinde öğretmenlerin / öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından belirlenmesi yönünde pek çok araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir (Cannon & Scharmann, 1996; Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Soodak & Podel, 1993; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Konuyla ilgili yurtdışı literatür incelendiğinde; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci başarıları (Allinder, 1995; Milner & Woolfolk Hoy, 2003; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri (Gibson & Dembo, 1984; Henson 2001) vb gibi daha spesifik konularda da öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelendiği belirlenmiştir.

Ülkemizde de son yıllarda öğretmen öz-yeterlik algısı konusunda çalışmaların yapıldığı belirlenirken, bu çalışmaların daha çok öğretmen/öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre değerlendirildiği çalışmalar olduğu belirlenmiştir (Cerit, 2011; Çelikkaleli & İnandı, 2012; Ekici, 2008a; Ekici, 2008b; Ekici, Atik, Gökmen, Altunsoy & Çimen, 2010; Kiremit, 2006; Kotoman, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer, 2009).

Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim döneminde almak zorunda oldukları öğretmenlik meslek derslerinin öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisinin belirlenmesini ve bu dersleri almadan önce ve aldıktan sonra öğretmen öz-yeterlik algılarının kişisel niteliklere göre farklılaşma gösterip göstermediğini inceleyen, öğretmenlik meslek derslerinin uygulamasına yönelik değerlendirmelerin yapıldığı ve ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Bümen, 2006; Coşkun, Gelen & Öztürk, 2009; Coştu, Karamustafaoglu & Ayas, 2005; Çelik & Önal, 2005; Karaca, 2006; Öksüz & Coşkun, 2012; Yeler, 2001). Ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulamaların geliştirilmesi ve istenilen seviyelere ulaşmasında öğretimde planlama ve değerlendirme dersi oldukça önemli öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden biridir. Bu nedenle öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarına katkısını farklı değişkenlere göre incelemesi, bu incelemenin deneysel olarak desenlenmiş bir araştırmayla yapılması ve nitel olarak toplanan öğrencilerin görüşlerinin belirlenerek nicel verilerle birbirini destekler şekilde yapılması açısından bu araştırma önemlidir. Bu araştırma sonuçlarıyla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerine katkı sağlayacak oldukça önemli veriler sağlanacağı umulmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi nedir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyi öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce ve öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra;
 - a) cinsiyete,
 - b) genel akademik başarı durumuna ve
 - c) mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisi *Açık uçlu görüş belirtme formu* Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Bu kapsamda araştırmada nicel verileri toplamak için deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır (Karasar, 1991:95-96). Tek grup öntest-sontest deseninde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) ölçmeler uygulanır. Desenin simgesel görünümü aşağıdaki şekildedir:

$$\begin{array}{c} \hline G_1 \quad O_{1.1} \quad X \quad O_{1.2} \\ \hline \end{array} \text{ dir.}$$

G_1 : Araştırma grubu, $O_{1.1}$: Birinci ölçme (ön-test), X : bağımsız değişken (eğitim faaliyeti), $O_{1.2}$: ikinci ölçme (son-test)

Desende $O_{1.2} > O_{1.1}$ olması durumunda bunun X uygulamasından (eğitim faaliyeti) kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır. Bu araştırmada da; öğretimde planlama ve değerlendirme dersiyle öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarında oluşan değişmeyi incelemek amacıyla 196 öğretmen adayına dönemin başında "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 12 hafta süresince haftada 5 saat olmak üzere toplam 60 saat öğretimde planlama ve değerlendirme dersi verilmiştir. Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin içeriği YÖK'ün Eğitim Fakülteleri için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda belirlenmiştir. Dönem başında öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği dönemin sonunda son-test olarak uygulanmış ve iki ölçmede elde edilen öz-yeterlik algı puanları arasında bir fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada ayrıca deneysel desenle toplanan nicel veriler betimsel desenle toplanan nitel verilerle de desteklenerek öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algılarına etkisine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel boyutta toplanan veriler nicel verileri destekleyen alternatif olarak düşünülen araştırma yöntemidir. Alternatif olarak düşünülen araştırma yöntemi araştırma sonuçlarını etkileyen kişisel tepkileri inceleme açısından oldukça yararlıdır (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik bölümüne kayıtlı ikinci sınıf öğrencilerinden toplam 196 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler Şubat-Mayıs ayları arasında toplam 14 haftalık bir dönemde öğretimde planlama ve değerlendirme dersine katılan öğretmen adaylarıdır.

Çalışma grubunun niteliklerine bakıldığında; 54'ü (% 27,6) kız ve 142'i (%72,4) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Genel akademik başarı durumuna göre; öğretmen adayları 1.00-1.99, 2.00-2.99 ve 3.00-4.00 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Bu gruplandırma yapılırken Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi başarı notu kriterleri dikkate alınmıştır (Teknik Eğitim Fakültesi, 2006:2). Buna göre öğretmen adaylarının 38'i (%19,4) 1.00-1.99 arası genel akademik başarı durumuna sahipken, 121'i (% 61,7) 2.00-2.99 ve 37'i (%18.9) 3.00-4.00 arası genel akademik başarı durumuna sahiptirler. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre; meslek lisesi ve Anadolu teknik lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 166'ı (% 84,7) meslek lisesi mezunuyken, 30'u (%15,3) Anadolu teknik lisesi mezunudur.

Nicel verilerin toplandığı 196 öğretmen adayından oluşan araştırma grubundan random yoluyla seçilen toplam 20 öğretmen adayının nitel verilerin toplandığı açık uçlu görüş belirtme formuna görüşlerini yazmaları istenmiştir. Toplam 20 öğretmen adayının %50'i kız ve %50'i erkek öğrencilerden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 9'lu Likert tipinde toplam 24 madde içermektedir. Öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8'er madde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216.00 (24x9), en düşük puan 24.00 (24x1)'tür. Ölçeğin boyutlarından ise öğretmen adaylarının alabilecekleri en yüksek puan 72.00 (8x9) en düşük 8.00 (8x1)'dir. Ölçeğin geneli ve boyutlarına ait puanların dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 (puan) |
|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|---|
| X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 24 | 48 | 72 | 96 | 120 | 144 | 168 | 192 | 216 (24 maddeye ait ölçeğin toplam puanı) |
| X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 8 | 16 | 24 | 32 | 40 | 48 | 56 | 64 | 72 (8'er maddeli boyutlara ait toplam puan) |

Çizelge 1: Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Puan Dağılımı

Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .93 olarak bulunurken, öğrenci meşguliyeti boyutu için .82, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .942 olarak bulunurken, öğrenci meşguliyeti boyutu için .838, öğretim stratejileri boyutu için .866 ve sınıf yönetimi boyutu için .870 olarak hesaplanmıştır.

Açık uçlu görüş belirtme formu: Form araştırmanın kuramsal temeli, amaç ve alt amaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda; öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisini hazırlanan deneme görüş belirtme formu hakkında eğitim bilimleri alanından 5 öğretim elemanının görüşleri alındıktan sonra 13 öğretmen adayına

uygulanarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekline getirilmiştir.

Dersin Yapısı

Bu çalışma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Şubat-Mayıs ayları arasında toplam 14 haftalık bir dönemde öğretimde planlama ve değerlendirme dersine katılan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (14 haftanın 2 haftası dönem içi sınavlar için kullanıldığından araştırma toplam 12 haftalık bir dönemi kapsamaktadır). Öğrencilere dönemin başında araştırmacılar tarafından ön-test olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra dönem boyunca öğretimde planlama ve değerlendirme dersi kapsamında anlatılacak olan konular hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve bu konular arasından öğrencilerin kendi tercihlerine göre konular seçmeleri istenmiştir. İlerleyen haftalarda dersin bir bölümünde öğretim elemanı o haftaya ait konu hakkında teorik bilgileri anlattıktan sonra, dersin kalan süresinde ise, o haftadaki konuyu seçmiş olan öğrencilerin konunun sınıf içi uygulama örneklerini göstermeleri sağlanmıştır. Her dersin sonunda o hafta anlatılan konunun önemli noktalarının değerlendirildiği, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin görüşlerini söyleyebilecekleri bir ortam oluşturulduktan sonra ders bitirilmiştir. Bu kapsamda dönem boyunca öğretmen adaylarının aktif olduğu ders içi faaliyetlere yer verilerek konular anlatılmıştır. Çalışma süresince araştırmacılar sınıfta yer almamışlardır. Dönem sonunda da araştırmacılar tarafından öğretmen öz-yeterlik ölçeği son-test olarak yeniden uygulanmış ve random yoluyla seçilen toplam 20 öğretmen adayının nitel verilerin toplandığı açık uçlu görüş belirtme formuna görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öz-yeterlik algı düzeylerinin ön-test ve son-test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2007:48). Diğer taraftan ön-testte ve son-testte ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının cinsiyet, genel akademik başarı ve mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Ayrıca nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmış. Veri analizine başlamak için öncelikle katılımcıların cevap kâğıtları 1'den 20'ye kadar numaralandırılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için de birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcılara ait örnek görüşler "K harfi ve katılımcı sıra numarasına" göre ifade edilmiştir. Örneğin: K20 gibi.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmanın alt amaçları yönünde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Sonrasında Öğretmenlik Öz-Yeterli Algı Düzeylerinin Dağılımına Ait Bulgular

Tablo 1. Öğretmen adaylarının ön-test ve son-test sonrasında öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin dağılımı

| Ölçeğin Boyutları | | N | X | SS | Minimum | Maximum |
|----------------------|----------|-----|--------|--------|---------|---------|
| Ölçeğin Geneli | Ön-test | 196 | 164.50 | 22,70 | 90,00 | 216,00 |
| | Son-test | 196 | 167.27 | 22,059 | 90,00 | 216,00 |
| Öğrenci Meşguliyeti | Ön-test | 196 | 53.66 | 7,81 | 30,00 | 72,00 |
| | Son-test | 196 | 54.79 | 7,29 | 34,00 | 72,00 |
| Öğretim Stratejileri | Ön-test | 196 | 54.86 | 8,41 | 26,00 | 72,00 |
| | Son-test | 196 | 55.51 | 7,95 | 27,00 | 72,00 |
| Sınıf Yönetimi | Ön-test | 196 | 55.96 | 8,50 | 27,00 | 72,00 |
| | Son-test | 196 | 56.95 | 8,50 | 27,00 | 72,00 |

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ön-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X=164.50$ ve son-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X=167.27$ olarak bulunmuştur. Diğer taraftan Çizelge 1’de ölçeğin genelinden alınabilecek ortalama puanın 120.00 puan olduğu ve 5 seçeneğinde yer aldığı belirtilmektedir. Bu araştırma sonunda ise öğretmen adaylarının puanlarının 164.50 ve 167.27 olduğu belirlenirken, bu puanların ölçeğin genel ortalamasından oldukça yüksek olduğu ve “7 seçeneği” düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ölçeğin boyutlarında da öğretmen adaylarının aldıkları puanların aritmetik ortalaması hem ön-testte hem de son-testte ölçeğin boyutlarına ait ortalamadan ($X=40.00$ puan ve 5 seçeneği) yüksek çıkmıştır. Tablo 1’de de görüldüğü gibi, ortalamaların $X=53.66$ ile $X=56.95$ arasında değiştiği ve bu ortalamann ölçek ortalamasından oldukça yüksek olduğu ve “7 seçeneği” düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisine Ait Bulgular

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının bağımlı gruplar için t- testi ile karşılaştırılması

| Ölçeğin Boyutları | Gruplar | N | X | SS | sd | t | p | $\eta^{(2)}$ |
|----------------------|----------|-----|--------|-------|-----|--------|--------|--------------|
| Ölçeğin Geneli | Ön-test | 196 | 164,50 | 22,70 | 195 | -1,315 | ,0190* | ,551 |
| | Son-test | 196 | 167,27 | 22,05 | | | | |
| Öğrenci Meşguliyeti | Ön-test | 196 | 53,66 | 7,81 | 195 | -1,575 | ,0117* | ,366 |
| | Son-test | 196 | 54,79 | 7,29 | | | | |
| Öğretim Stratejileri | Ön-test | 196 | 54,86 | 8,41 | 195 | -,856 | ,0393* | ,423 |
| | Son-test | 196 | 55,51 | 7,95 | | | | |
| Sınıf Yönetimi | Ön-test | 196 | 55,96 | 8,50 | 195 | -1,205 | ,0230* | ,430 |
| | Son-test | 196 | 56,95 | 8,50 | | | | |

* $p<0.05$.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlendiği öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(195)} = -1,315$, $p<0.05$). Diğer taraftan öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt

boyutlarından da aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrenci meşguliyeti boyutunda ($t_{(195)} = -1.575$, $p < 0.05$), öğretim stratejileri boyutunda ($t_{(195)} = -.856$, $p < 0.05$) ve sınıf yönetimi boyutunda da ($t_{(195)} = -1.205$, $p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Belirlenen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olabilmek yönünde almak zorunda oldukları öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada etki büyüklüklerine η^2) bakıldığında; uygulanan öğretimde planlama ve değerlendirme dersine ilişkin etki büyüklük değerlerinin ölçeğin genelinde ($\eta^2 = .551$), öğrenci meşguliyeti boyutunda ($\eta^2 = .366$), öğretim stratejileri boyutunda ($\eta^2 = .423$) ve sınıf yönetimi boyutunda $\eta^2 = .430$ olduğu belirlenmiştir. Bu da küçük ve orta arası bir karşılığı ifade etmektedir. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2006:171–172; Gren, Salkind & Akey, 2000:159). Bu araştırmada belirlenen değerler etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersini Almadan Önce ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Yönetimi Dersini Aldıktan Sonra;

a) Cinsiyete,

a) Genel Akademik Başarı Durumuna ve

a) Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Anlamlı Farklılığına Ait Bulgular

Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretmen öz-yeterlik algılarının ön-test ve son-test düzeyleri

| Ölçeğin Boyutları | Gruplar | Cinsiyet | N | X | SS | sd | t | p |
|----------------------|----------|----------|-----|--------|-------|-----|-------|-------|
| Ölçeğin Geneli | Ön-test | Kız | 54 | 169,92 | 24,36 | 194 | 2,081 | ,039* |
| | | Erkek | 142 | 162,43 | 21,77 | | | |
| | Son-test | Kız | 54 | 168,38 | 23,02 | 194 | 1,358 | ,014* |
| | | Erkek | 142 | 166,84 | 21,74 | | | |
| Öğrenci Meşguliyeti | Ön-test | Kız | 54 | 55,42 | 8,18 | 194 | 1,962 | ,051 |
| | | Erkek | 142 | 52,99 | 7,59 | | | |
| | Son-test | Kız | 54 | 55,31 | 7,53 | 194 | ,613 | ,540 |
| | | Erkek | 142 | 54,59 | 7,21 | | | |
| Öğretim Stratejileri | Ön-test | Kız | 54 | 57,01 | 9,28 | 194 | 1,230 | ,270 |
| | | Erkek | 142 | 54,04 | 7,93 | | | |
| | Son-test | Kız | 54 | 55,66 | 8,33 | 194 | ,164 | ,870 |
| | | Erkek | 142 | 55,45 | 7,83 | | | |
| Sınıf Yönetimi | Ön-test | Kız | 54 | 57,48 | 8,70 | 194 | 1,485 | ,125 |
| | | Erkek | 142 | 55,39 | 8,38 | | | |
| | Son-test | Kız | 54 | 57,40 | 8,83 | 194 | ,651 | ,517 |
| | | Erkek | 142 | 56,78 | 8,40 | | | |

Tablo 3’de öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile kar-

şlaştırılması incelendiğinde; kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında ölçeğin genelinde hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(194)}ölçeğin\ geneli = 2,081, p<0.05$ ve son-test= $t_{(194)}ölçeğin\ geneli = 1,358, p<0.05$). Diğer taraftan ölçeğin tüm boyutlarında kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (ön-test= $t_{(194)}öğrenci\ meşguliyeti = 1,962, p>0.05$ ve son-test= $t_{(194)}öğrenci\ meşguliyeti = ,613, p>0.05$; ön-test= $t_{(194)}öğretim\ stratejileri = 1,230, p>0.05$ ve son-test= $t_{(194)}öğretim\ stratejileri = ,164, p<0.05$; ön-test= $t_{(194)}sınıf\ yönetimi = 1,485, p>0.05$ ve son-test= $t_{(194)}sınıf\ yönetimi = ,651, p>0.05$).

Tablo 4. Öğretmen adaylarının genel akademik başarı durumuna göre öğretmen öz-yeterlik algılarının ön-test ve son-test düzeyleri

| Ölçeğin Boyutları | Gruplar | Başarı* | N | X | SS | F | p |
|----------------------|----------|-----------|-----|--------|-------|-------|------|
| Ölçeğin Geneli | Ön-test | 1.00–1.99 | 38 | 158,68 | 21,89 | 1,561 | ,212 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 165,79 | 22,99 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 166,24 | 22,18 | | |
| | Son-test | 1.00–1.99 | 38 | 167,10 | 17,39 | ,015 | ,985 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 167,47 | 23,27 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 166,78 | 22,77 | | |
| Öğrenci Meşguliyeti | Ön-test | 1.00–1.99 | 38 | 51,60 | 6,80 | 1,664 | ,192 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 54,22 | 8,276 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 53,94 | 7,00 | | |
| | Son-test | 1.00–1.99 | 38 | 53,76 | 6,17 | ,495 | ,611 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 55,11 | 7,58 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 54,81 | 7,44 | | |
| Öğretim Stratejileri | Ön-test | 1.00–1.99 | 38 | 53,18 | 8,11 | 1,269 | ,283 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 54,97 | 8,25 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 56,24 | 9,13 | | |
| | Son-test | 1.00–1.99 | 38 | 55,05 | 6,96 | ,079 | ,924 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 55,62 | 8,39 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 55,62 | 7,56 | | |
| Sınıf Yönetimi | Ön-test | 1.00–1.99 | 38 | 53,89 | 9,18 | 1,467 | ,233 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 56,59 | 8,41 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 56,05 | 7,95 | | |
| | Son-test | 1.00–1.99 | 38 | 58,28 | 6,78 | ,602 | ,549 |
| | | 2.00–2.99 | 121 | 56,72 | 8,91 | | |
| | | 3.00-4.00 | 37 | 56,35 | 8,79 | | |

*0.00–0.99 genel akademik başarı grubunda hiçbir öğrenci yer almadığından değerlendirilmede dikkate alınmamıştır.

**Levene Testi; (ön-test= $F_{ölçeğin\ geneli} = ,918$, $sd=193$; $p=,401$; son-test= $F_{ölçeğin\ geneli} = 1,929$ $sd=193$; $p=,148$;
 ön-test= $F_{öğrenci\ meşguliyeti} = 2,366$; $sd=193$; $p=,097$; son-test= $F_{öğrenci\ meşguliyeti} = 1,725$; $sd=193$; $p=,181$; ön-test=
 $F_{öğretim\ stratejileri} = ,178$; $sd=193$; $p=,837$; son-test= $F_{öğretim\ stratejileri} = ,941$; $sd=193$; $p=,392$; ön-test= $F_{sınıf\ yönetimi} = 1,207$;
 $sd=193$; $p=,301$; son-test= $F_{sınıf\ yönetimi} = 1,827$; $sd=193$; $p=,148$

Tablo 4’te öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının genel akademik başarı durumuna (1.00-1.99; 2.00–2.99 ve 3.00–4.00) göre farklılığının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılması yapılmıştır. Daha önce varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra ANOVA testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında tüm genel akademik başarı düzeylerinde öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (ön-test= $F_{(2-193)ölçeğin\ geneli} = 1,561$; $p>.05$; son-test= $F_{(2-193)ölçeğin\ geneli} = ,015$; $p>.05$; ön-test= $F_{(2-193)öğrenci\ meşguliyeti} = 1,664$;

$p > .05$; son-test= $F_{(2-193)}\text{öğrenci meşguliyeti} = ,495$; $p > .05$; ön-test= $F_{(2-193)}\text{öğretim stratejileri} = 1,269$; $p > .05$; son-test= $F_{(2-193)}\text{öğretim stratejileri} = ,079$; $p > .05$; ön-test= $F_{(2-193)}\text{sınıf yönetimi} = 1,467$; $p > .05$; son-test= $F_{(2-193)}\text{sınıf yönetimi} = ,602$; $p > .05$)

Tablo 5. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri

| Ölçeğin Boyutları | Gruplar | Lise Türü | N | X | SS | sd | t | P |
|----------------------|----------|---------------------|-----|--------|-------|-----|-------|------|
| Ölçeğin Genel | Ön-test | Meslek Lisesi | 166 | 165,30 | 22,70 | 194 | 1,163 | ,246 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 160,06 | 22,55 | | | |
| | Son-test | Meslek Lisesi | 166 | 167,96 | 21,51 | 194 | 1,035 | ,302 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 163,43 | 24,92 | | | |
| Öğrenci Meşguliyeti | Ön-test | Meslek Lisesi | 166 | 53,92 | 7,75 | 194 | 1,115 | ,266 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 52,20 | 8,10 | | | |
| | Son-test | Meslek Lisesi | 166 | 55,06 | 7,17 | 194 | 1,222 | ,223 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 53,30 | 7,89 | | | |
| Öğretim Stratejileri | Ön-test | Meslek Lisesi | 166 | 55,07 | 8,35 | 194 | ,825 | ,410 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 53,70 | 8,77 | | | |
| | Son-test | Meslek Lisesi | 166 | 55,87 | 7,66 | 194 | 1,488 | ,138 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 53,53 | 9,30 | | | |
| Sınıf Yönetimi | Ön-test | Meslek Lisesi | 166 | 56,29 | 8,59 | 194 | 1,263 | ,208 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 54,16 | 7,90 | | | |
| | Son-test | Meslek Lisesi | 166 | 57,02 | 8,33 | 194 | ,251 | ,802 |
| | | Anadolu Teknik Lise | 30 | 56,60 | 9,55 | | | |

Tablo5’de öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında mezun olunan lise türlerine göre öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(194)}\text{ölçeğin geneli} = 1,163$, $p > 0.05$ ve son-test= $t_{(194)}\text{ölçeğin geneli} = 1,035$, $p > 0.05$; ön-test= $t_{(194)}\text{öğrenci meşguliyeti} = 1,115$, $p > 0.05$ ve son-test= $t_{(194)}\text{öğrenci meşguliyeti} = 1,222$, $p > 0.05$; ön-test= $t_{(194)}\text{öğretim stratejileri} = ,825$, $p > 0.05$ ve son-test= $t_{(194)}\text{öğretim stratejileri} = 1,488$, $p < 0.05$; ön-test= $t_{(194)}\text{sınıf yönetimi} = 1,263$, $p > 0.05$ ve son-test= $t_{(194)}\text{sınıf yönetimi} = ,251$, $p > 0.05$).

Öğretmen Adaylarının Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algısına Etkisi Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yazılı olarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yazılı olarak ifade edilen görüşlerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının görüşleri iki temada toplanmıştır. Bunlardan birincisi; öğre-

timde planlama ve değerlendirme dersinin önemi-katkısı, ikincisi ise; öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin işlenişine yönelik önerilerdir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çoğunun öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algılarının gelişmesinde olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır:

1. Öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimi yönünde önemi-katkısı konusundaki görüşleri:

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çoğu öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır: Bu kapsamda belirtilen görüşlerden aşağıda örnekler verilmiştir.

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretmenlik meslek derslerinden en önemlisi bana göre. Çünkü bu derste alanımızla ilgili bilgiyi öğrenciye aktarırken hangi yöntemi, tekniği, stratejiyi kullanabileceğimizi öğreniyoruz. Öğrencisine bilgiyi iyi aktaran öğretmenin de öz-yeterliği yüksek olur. Bu ders öz-yeterliğimin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlıyor.K6

Uygulamalı bir ders olduğundan bana çok katkı sağlıyor. Özellikle öğrenciye konuyu nasıl öğretmem gerektiğini öğreniyorum ve buda benim kendine olan güvenimi yükseltiyor.K11

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinden sonra sınıfta neyi, nasıl yapmam gerektiğini, öğretimi planlama-uygulama-değerlendirme işlemlerini bu derste öğrenebiliyorum. K12

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretmen öz-yeterlik algısının gelişmesine olumlu katkı sağlıyor. Çünkü bu derste bir öğretmenin yapması gereken görevlerinin farkına varmayı öğreniyoruz. Görevlerimizin farkında olarak ve bilinçli bir şekilde yapmak için tecrübeler kazanıyoruz.K17

Daha önceki derslerde öğretmenlik mesleğinde uygulamam gereken yöntemleri görmemiştik fakat öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde, öğretmenin önemli olan öğretim görevinde dikkat etmesi gereken noktaları anladım. K9

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretmenlik mesleğine yönelik bilinç kazanmamızı sağlıyor.K20

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrendiklerim öğretmenlik mesleğinde öğretmenin yöntemler konusunda çok iyi yetiştirmesi gerektiğini düşünmemi sağladı. K3

2. Öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimine etkisini arttırmak için işlenişine yönelik önerileri:

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çoğu öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algılarının gelişmesini olumlu yönde etkilediğini ancak bu yönde daha etkili olması için dersin işlenişinde öğretim elemanlarına yönelik öneriler vurgulanmaktadır. Bu kapsamda belirtilen görüşlerden aşağıda örnekler verilmiştir.

Ders daha çok teorik olarak işleniyor. Eğer uygulamaya daha çok ağırlık veriliyorsa bu durum bizlerin daha çok deneyim kazanmamızı sağlar. Yöntemlerin ve tekniklerin uygulamalı olarak bizlere öğretilmesini isterim.K1

Bu dersin daha etkili olabilmesi için. Teorik olarak bize verilen bilgilerin tümünün bizimle uygulamaya imkan verilmesi şeklinde işlenmesini tercih ederim.K9

Öğretim elemanlarının uygulamaya ağırlık vererek bizlere örnek olmasını isterim. Böylece derste daha çok öğrenebilirim. K13

Ders 5 saat ve çok uzun, bazen sıkılıyorum. Fakat öğretmen bizlere daha çok görev vererek bizleri aktif hale getirince çok daha zevk alıyorum.K15

Ders amacına uygun olarak verilirse çok etkili bir ders. Ancak uygulamaya çok fazla yer verilmemesi amacına yeterince ulaşmasını engelliyor.K18

Tüm derslerde olduğu gibi bu derste teorik olarak işleniyor. Keşke daha fazla uygulamaya yer verilebilse daha etkili olabilir. K3

Bize uygulamalı yöntemleri anlatan öğretim elemanı kendisi teorik olarak anlatıyor. Bu bana göre bir çelişkiyi ifade ediyor. Uygulamalı yöntemleri bizlere uygulamalı olarak verilmesi gerekmektedir. K20

Bizim bu derste başarılarımız öğretim elemanının bize bilgileri verirken ki ortaya koyduğu başarısına bağlıdır. K19

Öğretim elemanlarının bu dersin uygulama boyutunu iyi bilmeleri gerekmektedir ki bizlere güzel anlatabilsin ve bizlerde öğrenebilelim.K7

Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenler olarak yetişebilmeleri yönünde almak zorunda oldukları öğretmenlik formasyon derslerinden biri öğretimde planlama ve değerlendirme dersidir (YÖK, 1998a; YÖK, 1998b; YÖK, 2007). Öğretmenlerin etkili bir öğretimde planlama ve değerlendirme becerileri kazanabilmelerinde önemli olan faktörlerden biri de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisini incele-

meyi amaçlayan bu çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda literatür desteğiyle tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının ön-testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $X=164.50$ olduğu ve son-testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $X=167.27$ olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının puanlarının, 120.00 puan olan ölçek ortalamasından oldukça yüksek olduğu ve "7 puan" düzeyinde yani iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin boyutlarında da öğretmen adaylarının aldıkları puanların aritmetik ortalaması hem ön-testte hem de son-testte ölçeğin boyutlarına ait ortalamadan ($X=40.00$) yüksek çıkmış ve "7 puan" düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenirken, genellikle yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ekici, Atik, Gökmen, Altunsoy & Çimen; 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer, 2009).

Yapılan değerlendirmede öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından da aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Belirlenen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olabilmek için almak zorunda oldukları öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretimde planlama ve değerlendirme dersine ilişkin etki büyüklük değerlerinin ölçeğin genelinde ($\eta^2 = .551$), öğrenci meşguliyeti boyutunda ($\eta^2 = .366$), öğretim stratejileri boyutunda ($\eta^2 = .423$) ve sınıf yönetimi boyutunda ($\eta^2 = .430$) olduğu belirlenmiştir. Bu da küçük ve orta arası bir karşılığı ifade etmektedir. Kutluca, Birgin ve Çatlıoğlu (2007), öğretimde planlama ve değerlendirme dersi etkinliklerinin öğretmen adaylarının bireysel, mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını ilaveten öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması sonucunda; kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında ölçeğin genelinde hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tüm boyutlarında kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatürde incelendiğinde, kız öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısından daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar varken (Aktaş & Walter, 2005; Çapri & Çelikkaleli,

2008; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Otacıoğlu, 2008), buna karşılık öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılamasının cinsiyete göre değişmediğini ya da erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğuna yönelik bulgular elde edilen çalışmalarda bulunmaktadır (Akengin, Şahin, Kaya & Bengiç, 2010; Aksu, 2008; Cantrell, Young & Moore, 2003; Çalışkan, Sezgin Selçuk & Özcan, 2004; Ekici, 2008; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Öksüz & Coşkun, 2012; Şahinkaya, 2008; Yaman, Koray & Altınçekiç, 2004).

Elde edilen diğer önemli sonuçlardan birinde ise, öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında tüm genel akademik başarı düzeylerinde öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleriyle genel akademik başarıları arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Uzun, Özkılıç & Şentürk, 2010; Çalışkan, Sezgin Selçuk & Özcan, 2010).

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması sonucunda; öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında mezun olunan lise türlerine göre öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri hem öğretimde planlama ve değerlendirme dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de öğretimde planlama ve değerlendirme dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının mezun olunan lise türüne göre değiştiğine yönelik sonuçlar elde eden çalışmalara rastlanmakta iken (Akengin, Şahin, Kaya & Bengiç, 2010; Otacıoğlu, 2008; Öksüz & Coşkun, 2012), mezun olunan lise türüne göre değişmediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aksu, 2008; Ekici, 2008a; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Yaman, Koray & Altınçekiç, 2004).

Öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısına etkisi konusundaki görüşlerine ait sonuçlar ise nicel bulguları destekler niteliktedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının görüşleri iki tema altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi; öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin önemi-katkısı, ikincisi ise; öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin işlenişine yönelik önerilerdir. Öğretmen adaylarının çoğu öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimini olumlu yönde etkilediğini ancak etkili olabilmesi yönünde daha fazla uygulamalı eğitim yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. İlgili literatürle birbirini destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Çünkü literatürde de öğretmen adayları öğretmenlik meslek derslerinin gerekli olduğunu belirtmektedirler (Kılıç & Acat, 2007). Diğer taraftan nitelikli öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının katılımıyla da araştırmalar yapılabilir. Kavcar (2003)'ün de belirttiği gibi "*öğretmen yetiştiren öğretmen tipi*" büyük önem taşımaktadır. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının ders işleyişinden çok etkilendikleri (Gökyer, 2012; Küçüköğlü & Köse, 2008; Semerci, 2004) ve etkinliklerin öğretmen adaylarının bireysel, mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir (Kutluca, Birgin & Çatlıoğlu, 2007).

Sonuç olarak, eğitim-öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, ilgili hedefler uygun niteliklere sahip öğretmenler tarafından öğrencilerde davranış olarak ortaya çıkartılmaya çalışılmadıkça, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Sünbül, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde almaları gereken öğretmenlik formasyon derslerinin önemi göz ardı edilmemelidir. Derslerde öğretmen adaylarına nitelikli yetiştirmeleri yönünde fırsatlar sağlayan eğitim-öğretim ortamları oluşturulmalı ve öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları belirli zamanlarda değerlendirilmelidir.

Bu araştırma sonuçları dikkate alınarak farklı araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Bu çalışma farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla ve farklı öğretmenlik meslek dersleriyle hazırlanabilir.
2. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarına öğretmenlik meslek derslerinin etkisini belirlemeye yönelik nitel verilere ağırlık veren araştırmalar hazırlanabilir.

Kaynakça

- Akengin, H., Şahin C.T., Kaya B., Bengiç G. & Sargın S., (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Genel Coğrafya Konuları ve Bunların Öğretimi ile ilgili Öz-yeterlik Algıları. **Marmara Coğrafya Dergisi**, 78-97.
- Aksu, H. H., (2008). "Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Öz-yeterlilik İnançları." **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (2): 161-170.
- Aktaş, I. & Walter J., (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 3 (4): 127-131.
- Allinder, R. M., (1994). "An Examination of the Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement." **Remedial & Special Education**, 27: 141-152.
- Aston, P.T., (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. **Journal of Teacher Education**, 35 (5): 28-32.
- Bandura, A., (1986). **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1995). **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., (1997). **Self-efficacy. The exercise of control**. New York: W.H. Freeman.
- Bjorklund, D. F., (1995). **Children's thinking: developmental function and individual differences**. Brooks/Cole Pub.
- Brouwers, A. & Tomic, W., (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. **Research in Education**, 69: 67-80.
- Bümen, N. T., (2006). Doktora Eğitimi Yapan Öğrencilere Yönelik Yürütülen "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" ile "Gelişim ve Öğrenme" Derslerinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 6 (1): 7-52.
- Büyükköztürk, Ş., (2007). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cannon, J. R. & Scharmann, L. C., (1996). Influence of a Cooperative Early Field Experience On Preservice Elementary Teachers' Science Self- Efficacy. **Science Education**, 80: 419-436.
- Cantrell, P., Young S. & Moore A., (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. **Journal of Science Teacher Education**, 14 (3): 177-192.

- Cerit, Y. (2011). The relationship between preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2011): 156-175.
- Creswell, J. W. (2003). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). **Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. Upper Saddle River, Merrill, NJ.
- Creswell, J.W. (2006). **Understanding mixed methods research** (Chapter 1). Available from: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H., (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137): 74-81.
- Coşkun, E., Gelen, İ. & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 140-163.
- Coştu, B., Karamustafaoğlu, S. & Ayas, A., (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Uygulama Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (29), 111-120.
- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G. & Özcan, Ö., (2010). "Fizik Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 449-466.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H., (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137): 74-81.
- Çapri, B. & Çelikkaleli Ö., (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15): 33-53.
- Çelik, F. & Önal, A. S., (2005). "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Çelikkaleli, Ö. ve İnandı, Y., (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2): 15-28.
- Ekici, G., (2008a). Effects of classroom management lesson on preservice teacher' teacher sense of self efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 35: 98-110.
- Ekici, G., (2008b). "Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Kazanma Düzeyine Etkisi." *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3): 167-182.
- Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A., Altunsoy, S. & Çimen, O., (2010). **An assessment of the relationship between teacher candidates' levels of teacher self-efficacy and levels of their attitudes and beliefs on classroom control**. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, sayfa:1196-1204, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bakü-Azerbaycan ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi.
- Emmer, E. & Hickmen, J., (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51: 755-765.
- Erden, M., (1998). **Öğretmenlik mesleğine giriş**. İstanbul: Alkım yayınları
- Gibson, S., & Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76: 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W., (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3): 3-13.
- Gökçe, E., & Demirhan, C., (2005). "Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1): 43-71.

- Gökyer, N., (2012). "Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitim Sürecinde Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri." *Millî Eğitim*, 196: 124-140.
- Green, S., Salkind, N. & Akey, T., (2000). **Using SPSS for Windows. Analyzing and understanding data.** New Jersey: PracticeHall.
- Guskey, T. R. & Passaro, P.D., (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31: 627-643.
- Henson, R. K., (2001). **Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs.** Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E., (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93: 356-372.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B. & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), **Handbook of mixed methods in social and behavioral research** (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kahyaoglu, M., & Yangın, S., (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1): 73-84.
- Karaca, E., (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 213-230.
- Karacaoğlu, C., (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30): 60-78.
- Karasar, N., (1991). **Bilimsel araştırma yöntemi.** Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- Kavcar, C. (2003). **Alan öğretmeni yetiştirme.** Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.
- Kılıç, A. & Acat, M. B., (2007). "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi." *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17: 21-37.
- Kiremit, H. Ö., (2006). "Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması." Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotoman, H., (2010). Turkish early childhood educators' sence of self-efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2): 603-616.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ö. Ç., (2006). **Sosyal bilimler için istatistik.** Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kutluca, T., Birgin, O., & Çatlıoğlu, H., (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1): 89-110.
- Küçüköğlü, A. & Köse, E., (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2): 175- 188.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A., (2003). A case study of an African american teachers' self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 263-276.
- Miron, M., (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8 (2): 45-53.
- Moore, W. & Esselman, M., (1992). **Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Morgil, İ., Seçken N. & Yücel S., (2004). "Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 6 (1): 62-72.
- Otacıoğlu, S.G., (2008). "Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi-I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz etkililik-yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi." **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 32 (1): 163-170.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K., (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (13): 131-155.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51- 65.
- Semerci, Ç., (2004). Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M., (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. **Advances in Research on Teaching**, 7: 75-109.
- Sünbül, A. M., (2001). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Edit. Özcan Demirel ve Zeki Kaya)." **Öğretmenlik mesleğine giriş**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Şahinkaya, N., (2008). "Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları ile Öğretmenlerin Öz-yeterlilik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması." Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şişman, M., (2001). "Öğretmenliğe Giriş." Ankara: Pegem Yayıncılık
- Uzun, A., Özkılıç, R. & Şentürk, A., (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. **Procedia Social and Behavioral Science**, 2: 5018-5021.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N., (2009). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları." **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (17)-1-16.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., (1998). **Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches**. London: Sage Publication.
- Teknik Eğitim Fakültesi (TEF), (2006). "Eğitim-Öğretim Rehberi." Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Tanıtım ve Yayın Müdürlüğü.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K., (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68(2): 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17(7):783-805.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K., (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. **Teaching and Teacher Education**, 6 (2): 137-148.
- Yaman, S., Koray Ö.C. & Altınçekiç A., (2004). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma." **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (3): 355-364.
- Yeler, M. (2001). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (3): 131-143.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2006). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK., (1998a). T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara.
- YÖK., (1998b). "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi." Ankara.
- YÖK., (2007). "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982- 2007) raporu." Ankara.

AN INVESTIGATION INTO THE EFFECT OF EDUCATIONAL PLANNING AND EVALUATION COURSE ON PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY PERCEPTIONS

Hakan KURT*

Gülay EKİCİ**

Özlem AKSU***

Murat AKTAŞ****

Ahmet GÖKMEN*****

Abstract

The aim of the present study is to analyze the effects of educational planning and evaluation course on pre-service teachers' self-efficacy perceptions. A total of 196 teachers participated in the study. The research was based on the mixed model. In data collection, the Teacher Self-Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001) was used. The Cronbach's alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .94. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics, t-test for dependent groups, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) and impact size correlation coefficient were performed. In the analysis of qualitative data, content analysis was adopted. At the end of the study, it was observed that educational planning and evaluation course had a positive influence over pre-service teachers' self-efficacy perceptions. In addition, it was found that pre-service teachers' self-efficacy perception levels did not differ significantly in terms of general academic achievement level and high school type. The only significant difference was observed in the female pre-service teachers' self-efficacy perceptions. As for the qualitative data, the pre-service teachers emphasized that the educational planning and evaluation course had a positive impact on the improvement of teacher self-efficacy perception, but they believed more practice should be incorporated in the course.

Key Words: teaching profession courses, educational planning and evaluation course, pre-service teacher, teacher self-efficacy perception, teacher education

* Assist.Prof.Dr. Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Department of Biology Education, Meram-Konya

** Assoc. Prof. Dr. Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Educational Sciences, Teknikokullar/ Ankara

*** Biology Teacher, Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anatolia High School-MEB, Ankara

**** Dr. Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları, Ankara

***** Res. Asst., Gazi University, Gazi Education Faculty Department of Biology Education, Teknikokullar/ Ankara

FEN VE TEKNOLOJİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA KAZANDIRILMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Mustafa ERGUN**

Mehtap YURDATAPAN***

Hikmet SÜRMEİ****

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan son değişiklikle 2006 yılından itibaren öğretim programlarının uygulamaya geçmesiyle birlikte Fen ve Teknoloji öğretmeni yeterlikleri ile ilgili yeni tanımlamalar belirlenmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tüm bu yeterliklere sahip öğretmenlerle Fen ve Teknoloji öğretim programlarının vizyonunu gerçekleştirmeyi planlamaktadır. Bunun doğal sonucu olarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının üniversitelerin eğitim fakültelerindeki eğitimlerinin bu yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma ile Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının, lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerin, onların özel alan yeterliklerine etkisi ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle “Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları dersler ile Fen ve Teknoloji öğretmeni özel alan yeterliklerini kazanmalarına ilişkin algılarında cinsiyet, akademik başarı, yaşadıkları yer ve bilgisayar kullanımı açısından fark var mıdır?” sorusu araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç farklı şehirde bulunan devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalındaki 213 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından 24 sorudan oluşan dört basamaklı likert tipte geliştirilen iç tutarlık katsayısı .92 olan “Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüş Anketi” öğretmen adaylarına uygulanarak görüşleri alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilerek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin eğitim fakültesinde aldıkları eğitimle ilgili görüşlerinin cinsiyete, yaşadığı yere ve bilgisayar kullanımına göre değişmediği tespit edilmiştir. Ancak bu görüşlerinin akademik başarı durumuyla ve teknoloji kullanma bilgi ve becerisiyle anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen özel alan yeterlikleri, Fen ve Teknoloji, Öğretmen adayları

* Bu çalışma 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Kurupelit Samsun

*** Yrd. Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı İstanbul

**** Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Mersin

Giriş

Günümüz dünyasında gelişen bilgi ve teknolojinin getirdiği yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlayabilecek nitelikli bireylere olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Nitelikli bireylerin, sahip olduğu bilgiyi kullanabilme, bilgiye ulaşabilme, teknolojiyi yarar sağlama amaçlı kullanabilme gibi yeterliklere sahip olması beklenir. Bu özelliklerin kazanılmasında eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin rolü önemlidir. Bu düşünce doğrultusunda her ülke ulusal boyutta öğretmen kalitesini belirleyen öğretmen yeterliklerini belirlemiş ve bu kalitenin artırılabilmesi için araştırmalar yapmıştır (Brownstein, ve diğ., 2009; Otero, ve diğ., 2006).

Yapılan araştırmalarda eğitim sisteminin niteliğinin öğretmen nitelikleri ile ilişkili olduğu belirtilmekte ve çağımızda öğretmenlerin, öğrencilerini bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmaya yönlendirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Genç, 2005; Balkar ve Özgan 2010; Öztürk, Tezel ve Acat 2011). Bu niteliklere sahip öğretmenler yetiştirebilmek için ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarında sık sık bir takım reform çalışmaları yapıldığı göze çarpmaktadır (Kavcar, 2002; Aslan 2003; Doğan 2005; Köksal 2008; Bilir, 2011; Akyüz, 2000).

Yükseköğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin birlikte çalışması sonucu 1997 yılında öğretmen yetiştirme modeli yapılandırılmıştır. Oluşturulan bu model ile özel öğretmenleri konusu dikkate alınmış, ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenliği olan bilim dallarında alan eğitimi uzmanı yetiştirilmek üzere lisansüstü eğitim amacı ile yurtdışına öğretim elemanları gönderilmiştir (Kavcar, 2002). Bu modelin uygulanmasından iki yıl sonra, öğretmen yeterlikleri oluşturulan bir çalışma grubu ile yeniden değerlendirilmiş ve öğrenme-öğretme yeterlikleri konusunda 14 alt alan tanımlanmıştır (MEB, 2002). Bunlar: Öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme ve okul-çevre ilişkilerini geliştirme şeklindedir (Seferoğlu, 2004a). Ancak oluşturulan bu yeterliklerin öğretmen eğitimi süresince kazandırılmayacak derecede karmaşık olduğu belirtilmiştir (Okçabal, 2002).

MEB 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren sırasıyla ilk ve ortaöğretim öğretim programlarında çeşitli düzenleme ve değişiklikler yapmıştır. Bu değişikliklerle birlikte öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçilerek eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma, karar verme, araştırma yapma, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Arslan ve Özpınar, 2008; Gömlüksiz, 2005).

Bu programla birlikte öğretmenin rolünde değişiklikler meydana gelmiştir. Programın etkin biçimde uygulanabilmesi öğretmenler için yapılan değişikliklerin dikkate alınması ile mümkündür. Yapılan araştırmalar eğitim öğretim kalitesinin öğretmen niteliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Karaçalı, 2004; Yaşar ve diğ., 2005; Kayabaş, 2008; Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Acar (2010)'a göre öğrencilerin yaşama biçimlerini şekillendirerek onların bireysel ve toplumsal gelişimlerine yön veren, öğrencilerin hayatında sorumluluk hissi uyandıran, onların araştırma ve yaratıcılık becerilerini geliştiren, insan ve yurt sevgisini aşıl原因an en önemli kişiler öğretmenlerdir.

Öğretmen niteliğinin artırılmasında öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleri önemlidir. Bir işi yapmak için gereken özel bilgiye sahip olma durumu yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Ayverdi, 2010). Öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmesi için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumların tamamı ise öğretmenlik mesleği yeterliklerini oluşturmaktadır (MEB, 2008). Aşkın ve Demirel'e göre (2012) bu özelliklerden birinin eksik ya da yetersiz olması durumunda öğretmenlik mesleği etkili ve verimli olamayacaktır. Bu olumsuzluğu oluşturabilecek diğer bir unsur ise öğretmenlerin sahip oldukları bireysel yeterliklerine olan inançlarıdır (Çavaş ve Kesercioğlu, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri MEB tarafından "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" çalışması kapsamında 2006 yılında 2590 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak belirlenmiştir (MEB, 2006). Öğretmen genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve toplamda 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Belirlenen bu yeterlikler görevdeki ve hizmet öncesi fen ve teknoloji öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin tespit edilmiş olması açısından önemlidir. Türkiye'de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik bir meslektir ve öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir (MEB, 1973). MEB belirlemiş olduğu yeterliklere sahip öğretmenlerle Fen ve Teknoloji öğretim programlarının vizyonunu gerçekleştirmeyi planlamaktadır. Bunun doğal sonucu olarak Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının üniversitelerin eğitim fakültelerinde üç farklı ders kategorisi (alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi) altında almış oldukları eğitimlerin bu özel alan yeterlikleri karşılması beklenmektedir.

Yapılan düzenlemeler ve değişiklikler ile birlikte, MEB'in öncülüğünde, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında 2000 yılında öğretmen yeterliklerini belirleme çalışması başlatılmış, 2004 yılında öğretmen yeterlikleri hazırlanmış ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir (Bülbül ve Slogar, 2012; Çavaş ve Kesercioğlu, 2008; Kılıç ve Acat, 2007). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken standartları belirleyen öğretmen genel yeterlikleri ve ilköğretim öğretmenlerinin özel yeteneklerine ilişkin çalışmalar 2009 yılında tamamlanmıştır. Ancak araştırmalar yetişen öğretmen adaylarının yenileşmeye hazır, genel ve özel öğretmen yeterliklerine sahip olmadığını, bunun da nedeninin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi aşamasında eğitim fakülteleri ile işbirliği ve paylaşımın yapılmamasından kaynaklandığını göstermiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin öğretmen kapasitelerinin güçlendirilmesi projesi ile hizmet öncesi öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Bu proje ile öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler ve Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ayrıntılı olarak tespit edilmiştir (Ekinci ve Öter, 2012).

Buna göre Fen ve Teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri beş ana yeterlik alanı kapsamı içerisinde yer alan 24 alt yeterlik şeklinde belirlenmiştir. Buna göre;

- 1- Öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme;
 - a- Öğretim sürecini öğretim programına göre planlayabilme,
 - b- Öğretim sürecinde, öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilme,
 - c- Öğretim sürecinde, öğretim programını destekleyen materyal ve kaynaklar kullanabilme,
- 2- Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim;
 - a- Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme,
 - b- Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirme,
 - c- Öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme,
 - d- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme,
 - e- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme,
 - f- Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme,
 - g- Öğrencilerin bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırmalarını sağlayabilme,
 - h- Atatürk'ün bilim ve teknoloji ile ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalarla yansıtabilme,
 - i- Öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırabilme,
 - j- Fen ve Teknoloji öğretim ortamında gerekli güvenlik önlemlerini alabilme,
 - k- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
- 3- Gelişimi izleme ve değerlendirme;
 - a- Öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleyebilme,
 - b- Uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirilebilme
- 4- Okul aile ve toplumla işbirliği;
 - a- Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı çevre bilinci fen ve teknoloji okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimini sağlamaya yönelik ailelerle iş birliği yapabilme,

- b- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme,
 - c- Toplumsal liderlik yapabilme,
 - d- Öğrencilerin toplumsal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme,
- 5- Mesleki gelişimi sağlama;
- a- Mesleki yeterliklerini sağlayabilme,
 - b- Fen öğretimine ilişkin bireysel ve mesleki gelişimini sağlayabilme,
 - c- Mesleki gelişime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme,
 - d- Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme olarak belirlenmiştir (MEB, 2008).

Tüm bu özel alan yeterliklerinin fen ve teknoloji öğretmenlerinde ve öğretmen adaylarında olması beklenmektedir. Bu doğrultuda tüm fen ve teknoloji özel alan yeterliklerinin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında kazandırılması beklenmektedir. Altunçekiç ve arkadaşları (2005) eğitim fakültelerinin temel işlevinin, farklı ilgi ve önbilgilere sahip öğrencileri öğretmenlik mesleğine en uygun biçimde hazırlamak olduğunu belirterek bu amaçla hazırlanan programlarla, benzer özelliklerde ve yeterliliklerde öğretmen yetiştirilmesinin beklendiğinin altını çizmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin toplumda var olan kalitesinin gün geçtikçe artırılması öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerinin bilinmesi açısından önemlidir. Bu yeterlikleri üniversitedeki eğitimleri boyunca kazandırılarak göreve başlamasında önemli yer tutmaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin, belirlenen yeterlikleri karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011), sınıf öğretmenliği (Gelen ve Özer, 2008; Demiral, Baydar ve Gönen 2010; Çaycı, 2011), ilköğretim matematik (Mert Uyangör ve Kobak, 2012), Türkçe (Çoşkun, Özer ve Tiryaki, 2010) ve bilgisayar öğretmen adaylarının (Seferoğlu, 2004b; Numanoğlu ve Bayır, 2009) öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşleriyle ilgili çalışmaların olduğu fakat Fen Bilgisi Öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmanın mevcut olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının, lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerin, onların özel alan yeterliklerine etkisi ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının MEB tarafından tanımlanan özel alan yeterliklerinin lisans eğitimleri boyunca kazandırılmaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Fen ve Teknoloji özel alan yeterliklerinin öğretmen adaylarında bulunma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, akademik başarı, yaşadıkları yer, teknoloji kullanım becerileri ve bilgisayar kullanımı açısından fark var mıdır?

- Farklı üniversitelerde öğrenim gören Fen Bilgisi öğretmen adaylarının MEB tarafından tanımlanan özel alan yeterliklerinin lisans eğitimleri boyunca kazandırılmaları hakkındaki düşünceleri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının MEB tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinin üniversitede eğitim süresince sahip olunma düzeyleriyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki üç farklı coğrafi bölgede bulunan üç üniversitenin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında son sınıfında okuyan ve tüm dersleri başarı ile tamamlayan 213 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır (Tablo1). Kolay ulaşılabilir örneklemden dolayı çalışma grubu seçilmiştir. Çalışmaya katılan üniversitelerle ilgili kodlama şu şekilde yapılmıştır. Marmara bölgesindeki üniversite Ü1 olarak, Karadeniz bölgesindeki üniversite Ü2 olarak ve Akdeniz bölgesindeki üniversite Ü3 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Demografik Nitelikleri

| | Ü1 | | Ü2 | | Ü3 | | Toplam | |
|-------------------------------------|----|------|-----|------|----|------|--------|------|
| | N | % | N | % | n | % | n | % |
| Cinsiyet | | | | | | | | |
| Kadın | 36 | 27.9 | 80 | 62.0 | 13 | 10.1 | 129 | 60.6 |
| Erkek | 19 | 22.6 | 49 | 58.3 | 16 | 19.0 | 84 | 39.4 |
| Toplam | 55 | 25.8 | 129 | 60.6 | 29 | 13.6 | 213 | 100 |
| Akademik Ortalama | | | | | | | | |
| 2-2.99 | 38 | 23.3 | 110 | 67.5 | 15 | 9.2 | 163 | 76.5 |
| 3-4.00 | 17 | 34.0 | 19 | 38.0 | 14 | 28.0 | 50 | 23.5 |
| Toplam | 55 | 25.8 | 129 | 60.6 | 29 | 13.6 | 213 | 100 |
| Yaşadığı Yer | | | | | | | | |
| Köy | 2 | 9.5 | 15 | 71.4 | 4 | 19.0 | 21 | 9.9 |
| Kasaba | 3 | 25.0 | 7 | 53.8 | 2 | 16.7 | 12 | 5.6 |
| Şehir | 16 | 18.4 | 60 | 69.0 | 11 | 12.6 | 87 | 40.8 |
| Büyükşehir | 34 | 36.6 | 47 | 50.5 | 12 | 12.9 | 93 | 43.7 |
| Toplam | 55 | 25.8 | 129 | 60.6 | 29 | 13.6 | 213 | 100 |
| Teknoloji Kullanım Becerisi | | | | | | | | |
| Yetersiz ve fena değil | 8 | 9.4 | 66 | 77.6 | 11 | 12.9 | 85 | 39.9 |
| Yeterli ve çok iyi | 47 | 36.7 | 63 | 49.2 | 18 | 14.1 | 128 | 60.1 |
| Toplam | 55 | 25.8 | 129 | 60.6 | 29 | 13.6 | 213 | 100 |
| Haftalık Bilgisayar Kullanım Süresi | | | | | | | | |
| 0-5 | 15 | 17.0 | 57 | 64.8 | 16 | 18.2 | 88 | 41.3 |
| 6-10 | 17 | 26.6 | 39 | 60.9 | 8 | 12.5 | 64 | 30.0 |
| 11-20 | 13 | 31.0 | 24 | 57.1 | 5 | 11.9 | 42 | 19.7 |
| 21 ve üstü | 10 | 52.6 | 9 | 47.4 | 0 | 0.0 | 19 | 8.9 |
| Toplam | 55 | 25.8 | 129 | 60.6 | 29 | 13.6 | 213 | 100 |

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı hazırlanırken MEB tarafından belirlenen 5 alt boyutta toplam 24 Fen ve Teknoloji özel alan yeterlikleri göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2008). Bu alt yeterlikler MEB tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

(1) *Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme* yeterlik alanı fen ve teknoloji öğretim sürecinin program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanmayı kapsamaktadır.

(2) *Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim* yeterlik alanı öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme, bilimsel süreç becerilerini geliştirme, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerin geliştirme, bilimsel ve teknoloji kavramları doğru ve etkin kullanma, bilim ve teknoloji ilişkisi anlamlandırma, Atatürk'ün bilim ve teknoloji ile ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırma uygulamalarını ve öğretim ortamında gerekli önlemlerini alabilme uygulamalarını kapsamaktadır.

(3) *Gelişimi izleme ve değerlendirme* yeterlik alanı öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişmelerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

(4) *Okul, aile ve toplumla işbirliği* yeterlik alanı da öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

(5) *Mesleki gelişimi sağlama* yeterlik alanı ise öğretim sürecini desteklemekte öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

Araştırmacılar tarafından 24 özel alan yeterliği esas alınarak dört basamaklı likert tipte "Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüş Anketi" geliştirilmiştir. İki kısımdan oluşan anketin birinci bölümü öğretmen adaylarının demografik bilgilerini (cinsiyeti, akademik başarı durumu, yaşadığı yer, teknoloji kullanım bilgi ve becerisi ve haftalık bilgisayar kullanımı), ikinci bölümü ise özel alan yeterliklerinin üniversitede kazanılması ile ilgili düşüncelerini içermektedir. Özel alan alt yeterliklerinin iç tutarlık katsayıları sırasıyla *Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme* için .74, *Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim* .90, *Gelişimi izleme ve değerlendirme* .60, *Okul, aile ve toplumla işbirliği* .83, *Mesleki gelişimi sağlama* için .83 şeklindedir. Geliştirilen bu anketin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Anketi oluşturan her bir madde (1) hiç kazandırmaz, (2) az kazandırır, (3) kazandırır ve (4) fazlasıyla kazandırır seçenekleriyle dördümlük likert olarak verilmiştir. Kullanılan dördümlük likert ölçeği anket 1'den 4'e kadar dört aralıktan oluşmaktadır. Her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Puan Aralıkları

| Seçenek | Verilen Puan | Puan Aralığı |
|-----------------------|--------------|--------------|
| Hiç kazandırmaz | 1 | 1.00-1.74 |
| Az kazandırır | 2 | 1.75-2.49 |
| Kazandırır | 3 | 2.50-3.24 |
| Fazlasıyla kazandırır | 4 | 3.25-4.00 |

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır ve anketten elde edilen bulguların analizinde ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) değerleri ile tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan puanların cinsiyet, akademik başarı ve teknoloji kullanma becerisi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi; yaşadığı yer, haftalık bilgisayar kullanım süresi değişkenine ve eğitim aldığı üniversiteye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle homojenlik testi (Levene) daha sonra tek yönlü varyans (one-way ANOVA) analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı anlamak amacıyla normallik testlerinden olan Shapiro-Wilk testi ($p=.52$) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ise post-hoc Scheffé testleri uygulanmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık için 0.05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma sorularına ilişkin cevapların sırasıyla tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. İlk olarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının MEB tarafından tanımlanan özel alan yeterliklerinin lisans eğitimleri boyunca kazandırılmaları hakkındaki düşünceleri 5 özel alan yeterliği alt boyutlarına ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları değerlendirilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Alt Yeterliklerin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Yeterlik Alanı | n | \bar{X} | SS |
|--|-----|-----------|-------|
| Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme | 213 | 2,82 | .54 |
| Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim | 213 | 2,64 | .55 |
| Gelişimi izleme ve değerlendirme | 213 | 2,71 | .96 |
| Okul, aile ve toplumla işbirliği | 213 | 2,36 | .73 |
| Mesleki gelişimi sağlama | 213 | 2,63 | .61 |
| Toplam | 213 | 63,03 | 12,86 |

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerindeki özel alan yeterliğinin kazanılmasıyla ilgili vermiş oldukları puandan en yüksek ortalamaya sahip yeterlik alanının *öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme* ($X=2,81$) olduğu anlaşılmaktadır. Bunu, *gelişimi izleme ve değerlendirme* ($X=2,76$), *bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim* ($X=2,64$) ve *mesleki gelişimi sağlama* ($X=2,63$) izlemektedir. *Okul, aile ve toplumla işbirliği* ($X=2,36$) boyutu ise fen bilgisi öğretmen adaylarında en düşük ortalamaya sahiptir. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarına göre *Okul, aile ve*

toplumla işbirliği hariç diğer 4 yeterlik alanının ortalamasının 2,5 üzerinde olmasından dolayı üniversitedeki lisans eğitimi boyunca kazandırıldığı söylenebilir.

İkinci olarak Fen Bilgisi öğretmen adayları MEB tarafından tanımlanan özel alan yeterliklerinin lisans eğitimleri boyunca kazandırılmaları hakkındaki düşüncelerinin sahip oldukları demografik bilgiler açısından farklı olup olmadığına bakılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi 5 özel alan yeterliği alt boyutlarına ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

| | C | n | \bar{X} | SS | t | sd | p |
|--|---|-----|-----------|-----|-------|-----|-----|
| Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme | K | 129 | 2.86 | .55 | 1.184 | 211 | .24 |
| | E | 84 | 2.76 | .53 | | | |
| Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim | K | 129 | 2.67 | .56 | 1.075 | 211 | .28 |
| | E | 84 | 2.58 | .55 | | | |
| Gelişimi izleme ve değerlendirme | K | 129 | 2.78 | .59 | 1.934 | 211 | .06 |
| | E | 84 | 2.60 | .74 | | | |
| Okul, aile ve toplumla işbirliği | K | 129 | 2.46 | .82 | 1.616 | 211 | .10 |
| | E | 84 | 2.26 | .74 | | | |
| Mesleki gelişimi sağlama | K | 129 | 2.67 | .65 | .905 | 211 | .36 |
| | E | 84 | 2.59 | .53 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hiçbir alt yeterlik boyutunda erkek ve bayan öğretmen adayları arasında anlamlı fark çıkmamıştır [$p>.05$].

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri sahip oldukları akademik başarı değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları analiz edildiğinde tablo 5’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Görüşlerinin Akademik Ortalama Değişkenine Göre Analizi

| | Not | n | \bar{X} | SS | t | sd | p |
|--|--------|-----|-----------|-----|--------|-----|-----|
| Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme | 2-2.99 | 163 | 2.79 | .55 | -1.301 | 210 | .19 |
| | 3-4.00 | 49 | 2.91 | .49 | | | |
| Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim | 2-2.99 | 163 | 2.60 | .55 | -1.605 | 210 | .11 |
| | 3-4.00 | 49 | 2.76 | .56 | | | |
| Gelişimi izleme ve değerlendirme | 2-2.99 | 163 | 2.65 | .67 | -1.985 | 210 | .05 |
| | 3-4.00 | 49 | 2.87 | .57 | | | |
| Okul, aile ve toplumla işbirliği | 2-2.99 | 163 | 2.29 | .72 | -2.304 | 210 | .02 |
| | 3-4.00 | 49 | 2.56 | .73 | | | |
| Mesleki gelişimi sağlama | 2-2.99 | 163 | 2.58 | .85 | -2.260 | 210 | .02 |
| | 3-4.00 | 49 | 2.80 | .66 | | | |

Tablo 5’deki bulgulara göre Fen Bilgisi öğretmen adaylarının *okul, aile ve toplumla işbirliği* ve *mesleki gelişimi sağlama* alt yeterliğine ilişkin görüşleri ile onların akademik başarıları arasında akademik not ortalaması 3.00 ile 4.00 olanların lehine anlamlı bir fark varken [$p<.05$]; diğer üç alt yeterlik ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$p>.05$].

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri teknoloji kullanma bilgi ve becerisi değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları analiz edildiğinde tablo 6'daki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 6. Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Görüşlerinin Teknoloji Kullanım Becerisi Değişkenine Göre Analizi

| | Teknoloji Kullanım Becerisi | n | \bar{X} | SS | t | sd | p |
|--|--------------------------------|-----|-----------|-----|--------|-----|-----|
| Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme | Yetersiz ve fena değil | 85 | 2.76 | .50 | -1.396 | 211 | .17 |
| | Yeterli ve çok iyi | 128 | 2.86 | .56 | | | |
| Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim | Yetersiz ve fena değil | 85 | 2.53 | .51 | -2.407 | 211 | .02 |
| | Yeterli ve çok iyi | 128 | 2.71 | .57 | | | |
| Gelişimi izleme ve değerlendirme | Yetersiz ve fena değil | 85 | 2.58 | .53 | -2.193 | 211 | .03 |
| | Yeterli ve çok iyi | 128 | 2.79 | .72 | | | |
| Okul, aile ve toplumla işbirliği | Yetersiz ve fena değil | 85 | 2.27 | .67 | -1.345 | 211 | .18 |
| | Yeterli ve çok iyi | 128 | 2.41 | .77 | | | |
| Mesleki gelişimi sağlama | Yetersiz ve fena değil | 85 | 2.52 | .52 | -2.276 | 211 | .02 |
| | Yeterli ve çok iyi | 128 | 2.71 | .71 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının *bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim, mesleki gelişimi sağlama ve gelişimi izleme ve değerlendirme* alt yeterliğine ilişkin görüşleri ile teknoloji kullanma bilgi ve becerileri yeterli ve çok iyi olanların lehine anlamlı bir fark varken [$p < .05$]; diğer iki alt yeterlik ile teknoloji kullanma bilgi ve becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$p > .05$].

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri yaşadıkları yer açısından tek yönlü varyans analiziyle değerlendirilmiş ve Tablo 7'de sunulmuştur. Anketten elde edilen veriler bağımsız gruplar için tek faktörlü Varyans analizi tekniğiyle analiz edilmeden önce varyansların homojenlik değerlerini belirlemek için alt yeterliklere Levene ($p = .96$, $p = .37$, $p = .21$, $p = .82$, $p = .97$) testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre tüm alt yeterlikler için $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri yaşadıkları yere göre incelendiğinde (Tablo 7), tüm alt yeterlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$p > .05$]. Bu sonuca göre; Fen ve Teknoloji özel alan yeterliklerinin sahip olunma düzeyleri hakkındaki görüşleri, farklı yerleşim yerinde yaşayan öğretmen adayları tarafından aynı seviyede algılanmaktadır.

Tablo 7. Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Görüşlerinin Yaşadığı Yere Göre Analizi

| | Yaşadığı Yer | \bar{X} | SS | F | p |
|--|--------------|-----------|------|-------|-----|
| Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme | Köy | 2.79 | .57 | 1.612 | .19 |
| | Kasaba | 2.83 | .48 | | |
| | Şehir | 2.73 | .50 | | |
| | Büyükşehir | 2.90 | .56 | | |
| Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim | Köy | 2.75 | .37 | 2.421 | .06 |
| | Kasaba | 2.58 | .54 | | |
| | Şehir | 2.52 | .55 | | |
| | Büyükşehir | 2.73 | .57 | | |
| Gelişimi izleme ve değerlendirme | Köy | 2.79 | .68 | 1.711 | .17 |
| | Kasaba | 2.79 | .39 | | |
| | Şehir | 2.59 | .63 | | |
| | Büyükşehir | 2.80 | .69 | | |
| Okul, aile ve toplumla işbirliği | Köy | 2.44 | .69 | 1.299 | .28 |
| | Kasaba | 2.38 | .84 | | |
| | Şehir | 2.24 | .71 | | |
| | Büyükşehir | 2.45 | .75 | | |
| Mesleki gelişimi sağlama | Köy | 2.70 | .541 | .043 | .37 |
| | Kasaba | 2.75 | .69 | | |
| | Şehir | 2.55 | .60 | | |
| | Büyükşehir | 2.69 | .75 | | |

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının görüşleri haftalık bilgisayar kullanım süresi açısından tek yönlü varyans analiziyle değerlendirilmiş ve Tablo 8’de sunulmuştur. Anketten elde edilen veriler bağımsız gruplar için tek faktörlü Varyans analizi tekniğiyle analiz edilmeden önce varyansların homojenlik değerlerini belirlemek için alt yeterliklere Levene ($p=.36$, $p=.36$, $p=.12$, $p=.55$, $p=.63$) testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre tüm alt yeterlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Bu sonuca göre; Fen ve Teknoloji özel alan yeterliklerinin sahip olunma düzeyleri hakkındaki görüşleri, öğretmen adaylarının haftalık bilgisayar kullanım süresiyle değişmemektedir.

Tablo 8. Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Görüşlerinin Bilgisayar Başında Zaman Geçirmesine Göre Analizi

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre analiz edildiğinde tablo 9'daki verilere ulaşılmıştır. Tablo 9'da görüldüğü gibi, üç farklı üniversitedeki öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2,210)}=55.815$; $p<.05$).

| | Bilgisayar Kullanım Süresi | \bar{X} | SS | F | p |
|---|----------------------------------|-----------|------|-------|-----|
| Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme | 0-5 | 2.72 | .54 | 2.291 | .08 |
| | 6-10 | 2.84 | .51 | | |
| | 11-20 | 2.88 | .42 | | |
| | 21 ve üstü | 3.05 | .76 | | |
| Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim | 0-5 | 2.57 | .55 | 1.810 | .15 |
| | 6-10 | 2.64 | .54 | | |
| | 11-20 | 2.65 | .42 | | |
| | 21 ve üstü | 2.90 | .80 | | |
| Gelişimi izleme ve değerlendirme | 0-5 | 2.60 | .63 | 1.342 | .26 |
| | 6-10 | 2.79 | .61 | | |
| | 11-20 | 2.76 | .58 | | |
| | 21 ve üstü | 2.82 | .99 | | |
| Okul, aile ve toplumla işbirliği | 0-5 | 2.32 | .72 | .996 | .40 |
| | 6-10 | 2.35 | .71 | | |
| | 11-20 | 2.31 | .64 | | |
| | 21 ve üstü | 2.35 | 1.04 | | |
| Mesleki gelişimi sağlama | 0-5 | 2.61 | .59 | .910 | .44 |
| | 6-10 | 2.61 | .63 | | |
| | 11-20 | 2.63 | .47 | | |
| | 21 ve üstü | 2.86 | .84 | | |

Tablo 9. Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Görüşlerinin Üniversitelere Göre Analizi

| Üniversite | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|------------|-----|-----------|-------|----------------------|--------------------|-----|-----------------------|--------|-----|
| Ü1 | 55 | 71.80 | 11.10 | Gruplararası | 12056.052 | 2 | 6028.026 | 55.815 | .00 |
| Ü2 | 129 | 57.13 | 10.92 | Gruplariçi | 22680.014 | 210 | 108.000 | | |
| Ü3 | 29 | 72.65 | 7.93 | Toplam | 34736.066 | 212 | | | |
| Total | 213 | 63.03 | | | | | | | |

Bu farkın kaynağını görmek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Tablo 9'dan da anlaşılacağı gibi her üniversitenin ortalaması farklıdır ve Scheffé testinden elde edilen bulgulara göre de bu anlamlı farkın hem üniversite 1 ile üniversite 2 arasında hem de üniversite 3 ile üniversite 2 arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin üniversitedeki eğitimleri boyunca kazandırılmaları ile ilgili görüşleri hakkında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmen adaylarına göre özel alan yeterliklerinden *öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme* yeterlik alanı en fazla kazandırılan alt yeterlidir. Öğrencilerin Lisans eğitimleri boyunca birçok derste (Fen Teknoloji Programı ve Planlama, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II vb.) planlama ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesiyle ilgili eğitim almaları bunun nedeni olarak sayılabilir. Aşkın ve Demirel'in (2012) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkardıkları çalışmalarının sonucunda bu çalışmanın sonucunun tersine *öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme* yeterlik alanı üçüncü olarak kendilerine kazandırılan alan olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkardıkları çalışmada *öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme* yeterlik alanı en düşük puanla bu çalışmanın sonucunun tersine öğretmen adaylarının en az yeterli hissettikleri alan olarak görülmektedir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'nin ilköğretim öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarını açıklayan bir durum olarak söylenebilir.
- Öğretmen adaylarına göre, Fen ve Teknoloji özel alan yeterliklerinin tamamına yakınının üniversitedeki lisans eğitimleri boyunca kazandırılmakta olduğu söylenebilir. MEB tarafından hazırlanan özel alan yeterliklerinde eğitim fakültelerinin vermiş olduğu eğitimler ve güncel beklentiler göz önünde bulundurulduğundan bu beklenen bir durumdur. Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile ilgili görüşlerini inceleyen Demiral, Baydar ve Gönen (2010)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının, lisans eğitimlerinin tüm özel alan yeterliliklerini az veya çok kazandırdığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010)'nin çalışmasında Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşlerinin de bu yönde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sonuçlar bu çalışma ile paralellik göstermektedir.
- Öğretmen adaylarına göre en az kazandırılan yeterlik alanı *Okul, aile ve toplumla işbirliği*'dir. Özer ve arkadaşları (2006) örgütsel güvenin önemini vurgulayarak, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin arasındaki güven ilişkisinin eğitimin niteliği için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okul, aile ve toplumla işbirliği konusunda yeterli kazanım elde edememelerinin nedenleri henüz göreve başlamış olmaları, toplumsal liderlik yapabilecek mesleki tecrübelerine sahip olmaları ve okul kültürünün toplumla olan işbirliğini sağlayabilecek derslerden biri olan Toplum Hizmet Uygulamaları dersinden yeterince verim alınmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

- Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin kazandırılmasıyla ilgili görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Üstüner ve arkadaşları, 2009; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009) bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.
- Çalışmada, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin kazandırılmasıyla ilgili görüşleri ile yaşadıkları yer ve haftalık bilgisayar kullanım süreleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen adaylarının *okul, aile ve toplumla işbirliği* ve *mesleki gelişimi sağlama* alt yeterlikleriyle ilgili görüşlerinin akademik başarısı yüksek olanlarda daha olumlu ve anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bunun sebebi olarak akademik başarısı yüksek olan öğretmen adayının işbirliğine daha açık olduğu ve bireysel gelişimini ön planda tuttuğu söylenebilir. Sosyal, fen ve matematik alanlarda yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının mesleki gelişimin öneminin farkında oldukları ve bu konuda çalışmalar yaptıkları ancak gelişmeleri izleme ve katkı sağlama açısından yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği tespit edilmiştir (Taş, 2004; Yeşilyurt, 2011). Yapılan bu çalışmalar öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini önemsemeleri açısından paralellik göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının teknoloji kullanım bilgi ve becerilerinin yeterli ve çok iyi olanların *bilimsel, teknolojik, toplumsal gelişim* ve *mesleki gelişimi sağlama* ve *gelişimi izleme ve değerlendirme* alt yeterlik kazandırılmasıyla ilgili anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Teknoloji kullanım bilgi ve becerisinin bilimsel ve teknolojik gelişimle paralellik gösterdiği ve bununda mesleki gelişimde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu etki, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde bilgisayar, internet ve teknoloji destekli öğretim programlarını uygulayabilmelerinde olumlu düzeyde görülmektedir (Erdemir ve diğ., 2009). Bununla beraber, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme ve eğitim amacıyla sınıf dışı alanda ve öğretim amacıyla bilgisayar kullanımlarının yetersiz olduğu ya da bilgisayarı nadiren kullandıkları tespit edilmiştir (Akpınar, 2003; Cüre ve Özden, 2008; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005). Yapılan bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda teknoloji kullanım bilgi ve becerilerinin öğretmenli mesleği açısından önemi ortaya çıkmaktadır.
- Öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin kazandırılmasıyla ilgili öğrenim gördükleri üniversiteler arasında farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversite 2'deki özel alan yeterliklerinin diğer iki üniversiteye göre daha az kazandırıldığı anlaşılmaktadır.

Öneriler

- Özellikle üniversite 2'deki öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda özel alan yeterliklerinin öğrenim gördükleri üniversite neden daha az kazandırıldığıyla ilgili düşüncelerinin mülakat yoluyla alınması önerilmektedir.
- Çalışma grubunun mümkün olduğu kadar artırılması Türkiye genelindeki daha çok sayıda Fen Bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanması önerilmektedir.
- Fen Bilgisi öğretmenliği programındaki öğrencilerin işbirliğini artırıcı ve toplumla olan ilişkisini ilerletebilecek derslerin neden beklenen verimi sağlamadığıyla ilgili araştırmalar yapılması ve bu işbirliğini artıracak çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Teknoloji kullanma bilgi ve becerilerinin özel alan yeterliklerinin kazandırılmasıyla ilgili görüşlerinde etkili olduğu sonucundan yola çıkılarak bu tür bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik derslerin öğretim programına eklenmesi önerilmektedir.
- MEB tarafından belirlenen Fen ve Teknoloji özel alan yeterlikleri hakkında görevde bulunan öğretmenlerinde görüşlerinin güncel gelişmeler göz önünde bulundurularak (Örneğin FATİH projesi) alınması önerilmektedir.
- Fen ve Teknoloji özel alan yeterliğinde yer alan performans göstergeleri hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması önerilmektedir.
- Üniversitelerin Fen Bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarındaki derslerin içeriklerinin özel alan yeterliklerine uygunluğunun incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, F.E. (2010). Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretim Etkisi: İstanbul Okulları Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Akyüz, Y. (2000). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslan, S., Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, K.A. (2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(6), 23-37.
- Aşkın, İ., Demirel, M. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Aydın, R., Şahin, H., Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretim Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Nitelik Arayışı, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kültür ve Sanat Vakfı Yayınları
- Balkar, B., Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin İlköğretim Kademesindeki Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-2.
- Brownstein, E.M., Allan, E., Ezrailson, C.M., Hagevik, R.A., Stane, J.W., Veal, W.R. (2009). Alignment of the 2003 NSTA standards for science teacher preparation with the NCATE assessment system. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 403-413.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 223-246
- Bülbül, Ş., Slogar, S.M. (2012). Öğretmen Özel Alan Yeterlilikleri Ne Kadar Özel: Pedagojik Alan Bilgisinin Yapısının Yeniden Gözden Geçirilmesi. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* 27-30 Haziran, Niğde
- Cüre, F. ve Özdenler, N. (2008). Teachers’ information and communication technologies (ICT) using achievements & attitudes towards ICT. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 41-53.
- Çavaş, P.H., Kesercioğlu, T. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 75-94.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 1-12.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Coşkun, E., Gelen, İ., Öztürk, E. P. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.

- Çoşkun, E., Özer, B., Tiryaki, E.N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Demiral, H., Baydar, F., Gönen, İ. (2010). "Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri". 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilig*, 35, 133-149.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Ekinci, A., Öter, Ö.M. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlilikleri, Eğitim Fakülterinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. 25 Temmuz 2012 tarihinde http://duabpo.dicle.edu.tr/oymem/dosya/Ogretmen_Adaylari_ic_mizampaj.pdf adresin elde edilmiştir.
- Gelen, İ., Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86-99.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-370.
- Kahyaoglu, M., Yangın S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlilikleri" Üzerine. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (28).
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kılıç, A., Acat, M.B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik Ve İşe Vuruluk Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kök, M., Çiftçi, M., Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1),169-183.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 46.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- MEB (2002). Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2590 sayılı tebliğler dergisi, <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/2590.pdf>

- MEB (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı, <http://otmg.meb.gov.tr/alanfen.html>
- Mert Uyangör, S., Kobak, M. (2012). *Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ve Sahip oldukları Öğretmen Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde
- Numanoğlu, G., Bayır Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Okçabol, R. (2002). Öğretmen Yeterlikleri ve Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli. Uluslararası Katılımlı 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, 29-31 Mayıs, İstanbul.
- Otero, V., Pollock, S., McCray, R., Finkenlstein, N. (2006). Who Is Responsible for Preparing Science Teachers? *Science*, 313(5786), 445-446.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., Cömert, N., (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Öztürk, N., Tezel, Ö., Acat, A.A. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin bsb Kazanma Düzeyleri ile Başarıları ve Fene Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 389-423.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri açısından Kendilerini Değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26,131-140.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19,89-101.
- Taş, A.M. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği eğitim program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M., Özer N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz- Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (17), 1- 16.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N., Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(1), 71-100.

EVALUATION OF PRESERVICE TEACHERS' OPINIONS ABOUT GAINING SCIENCE AND TECHNOLOGY SPECIAL AREA COMPETENCIES IN TEACHER TRAINING PROGRAMS*

Mustafa ERGUN**

Mehtap YURDATAPAN***

Hikmet SÜRMEĪ****

Abstract

With implementation of new curricula by Ministry of National Education, new definitions have determined related to Science and Technology teachers' competencies. Ministry of National Education is planning to carry out the vision of Science and Technology program with all the teachers who have these competencies. As a natural result of this, it is aimed to educate preservice science and technology teachers as having these competencies in education faculties of universities. In this study, it is aimed to determine preservice science and technology teachers' ideas about effect of courses, they attended during their undergraduate education, on their special area. For this reason, the question "Is there any difference between the courses preservice teachers attended during their undergraduate education and their perceptions of Science and Technology teachers' special area competencies, in terms of gender, academic achievement, place of residence and use of computer?" was investigated. The research sample was 213 senior preservice teachers at state universities, Science and Technology Education Departments located in three different cities. In this study, "Preservice Teachers' Opinions About Special Area Competencies of Science and Technology Teacher Survey", developed by researchers, was applied to preservice teacher to find their ideas. The survey consists of 24 items, and reliability was found .92. Data obtained from this study was carried out by means of SPSS program. It was found that preservice teachers' ideas about special area related with courses they attended in education faculty did not change in terms of gender and use of computer. However, these opinions showed significant differences in terms of academic achievement and technology knowledge and skills.

Key Words: Teacher special area competencies, Science and Technology, Preservice teachers

* A part of this study was presented at the 21.National Education Congress.

** Assist. Prof. Dr. Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Science Education, Kurupelit Samsun

*** Assist. Prof. Dr. Marmara University, Atatürk Faculty of Education Department of Science Education İstanbul

**** Assist. Prof. Dr. Mersin University, Faculty of Education, Department of Science Education, Mersin

SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARINA İLİŞKİN İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Veysel OKÇU**

Cevdet EPÇAÇAN***

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirme yapmaktır. Araştırma evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Siirt il merkezindeki ilköğretim okulunda görev yapan 970 öğretmen ve Siirt Eğitim Fakültesinin son sınıfına devam eden 330 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirleyen "Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ)" kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçeğe dayalı olarak, öğretmen adayları için gözlem formu oluşturulmuştur. Ölçek, beş alt boyuttan ve toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Her alt boyuta ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin tüm boyutlarına ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 15 paket programında betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz gruplar t testi ve LSD testi yoluyla analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini genel olarak "çoğu zaman yaparım" düzeyinde belirtmelerine karşın, öğretmen adaylarının gözlemleri çoğunlukla "ara sıra gözlendi" düzeyinde kalmıştır. Buna ilaveten, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve okutulan sınıf düzeyi bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, yeterlik, sınıf yönetimi, öğretmen, öğretmen adayı

* Bu çalışma 23-25 Haziran 2008 tarihleri arasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde düzenlenen International Conference on Educational Science (ICES'08)'da sunulan bildirinin genişletilmiş halidir

** Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

*** Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Giriş

Okulların amacı, sağladıkları olanaklarla, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çağdaş bir birey olarak yetiştirerek, toplumsal yapıya uyum sağlamlarına yardım etmektir. Amaca ulaşılabilirlik ise, okulların sahip oldukları fiziksel ve eğitsel donanım özelliklerinin, bu amacı gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmesine bağlıdır (Sadık, 2006, 1). Öğrenme-öğretme sürecinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda anlamlı etkinliklerle sürdürülmesinde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirmeleri ve kalıcı öğrenmeleri sağlamları onların sınıf yönetimi becerileri ile ilgilidir (Başar, 2005, 4; Memişoğlu, 2005, 32-33). Sınıf yönetiminin boyutlarıyla ilgili yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmayan öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını yönetmeleri ve disipline etmeleri oldukça güçtür. Öztürk (2001, 4)'e göre istendik davranışların bireylere kazandırılması için sınıftaki öğrenme ortamının amaca uygun biçimde düzenlenmesi ve düzenlemelerin etkili biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile donanımlı olmasını zorunlu kılmaktadır.

Sınıf yönetimi öğretmenleri en çok uğraştıran ve onların zamanlarının önemli bir bölümünü alan konuların başında gelmektedir. Öğretmenin mesleğini sevmesi, yaptığı işten doyum elde etmesi, sınıfını yönetmedeki başarısına bağlıdır (Bayrak, 1998, 202). Norris (2003, 313), sınıf atmosferinin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkisi olmakla birlikte, sınıfta olumlu öğrenme atmosferi oluşturma da öğretmenin profesyonel bir sınıf yönetme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Sınıfı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmak için ilk adım olarak kabul edilmekle birlikte sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşıdıkları (Demirel, 2000, 202), sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenlerin ise büyük olasılıkla öğretim faaliyetlerinde fazla başarılı olamadıkları (Celep, 2002, 1; Turan, 2004, 3) ifade edilmektedir. Akın'ın (2006) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Brophy ve Evertson (1976, 52), etkili sınıf yönetiminin görüldüğü sınıflarda öğretmenlerin başa çıkmak zorunda kaldığı istenmeyen öğrenci davranışlarının en aza indiğini belirtmişlerdir.

Sınıf ortamının niteliği, öğretme-öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Yağcı, 1997, 174). Öğrencinin öğrenmesi büyük ölçüde, öğrenme olayının sistemli olarak yapıldığı sınıf ortamı içinde iyileştirilebilir (Jenkins, 1998, 19; Okçu, 2006, 15).

Temel hedefi olumlu öğrenme ortamı oluşturmak olan sınıf yönetiminin beş temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, süre kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 2005, 7-8). Öğretmenlerin etkin biçimde sınıfı yönetebilmesi yukarıda belirtilen boyutların öğretme-öğrenme sürecinde iyi yönetilebilmesine bağlıdır. Bu boyutların olması gerektiği biçimde dizayn edilmesi sınıf yönetiminin olmazsa olmazıdır. Bu boyutları olması gerektiği biçimde dizayn edecek olan öğretmendir. Dolayısıyla etkili yönetilen sınıflardaki öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olması, olası beklenen sonuçlar olacaktır. Dolayısıyla bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminin bu boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri inceleme konusu yapılmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirtti-

len boyutlara ilişkin davranışları okullarda ne düzeyde sergilendiğine ilişkin öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı olarak belirlenmesi hedeflenmektedir. Türkiye’de sınıf yönetimi dersinin yükseköğretimin öğretmen yetiştiren programlarında yer alması bu alandaki araştırmaların artmasını sağlamakla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri ile ilgili araştırmaların az olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, süre kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 2005, 7-8). Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıf ortamının genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, akustik, eğitsel araçlar, öğrenci sayısı, öğrenci gruplanması, oturma düzeni gibi özellikler bu boyutta yer almaktadır (Başar, 2005, 7). Öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olmasının temel işlevi, öğrencilerin kolay öğrenmesini, fiziksel olarak kendini rahat hissetmesini ve derslere karşı motive olmasını sağlamaktır. Fiziksel ve psikolojik yönlerden öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda daha etkili eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirilir (Işık, 2004, 12). Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulması için eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekir (Aydın, 1998, 33).

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, planlamaların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç-gereç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını sağlama ile ilgili düzenlemelerdir (Başar, 2005, 17). Öğretim etkinliğini en iyi şekilde gerçekleştirmek için ilk olarak yapılması gereken ayrıntılı bir plan yapmaktır (Celep, 2002, 111). Plansız yapılan faaliyetlerin istenilen sonuçları vermesi imkânsızdır. Öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı bir şekilde yürütmek, yönlendirmek ve değerlendirmek durumundadır (Yıldırım, 2002, 90).

Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu, zaman yönetimine ilişkin etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere harcanması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanın çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2005, 17). Bu bağlamda, öğretmen, sınıf içi etkinliklerde süreyi kullanırken, dersten önce, derse başlarken ve ders sonunda hangi etkinlikleri, nasıl, ne ile, ne kadar ve kime yapacağını planlaması büyük önem arz etmektedir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsenmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2005, 7). Sınıf ortamı,

öğretme-öğrenme süreçlerinde çok önemli bir değişkendir. Sınıf içinde öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkileri, sınıf ortamının havasını belirlemektedir. Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne derece sağlıklı oluştursa, öğretme-öğrenme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi o oranda artmaktadır (Celep, 2008, 65). Sınıf yönetimi, iletişim ve etkileşim süreçlerinin etkili olarak düzenlenmesi ve uygulanmasını gerektirir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki iletişim özellikleri, eğitim-öğretim etkinliklerinin düzeyini doğrudan etkilemektedir (Şimşek ve Altınkurt, 2006, 228).

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkindir (Başar, 2005, 7). İstenmeyen davranışlar, öğretmenin bakış açısına ve yorumuna göre değişebilmektedir. Ancak, öğretmenin öğretimini, öğrencinin kendisini ve diğer bireylerin öğrenmesini ciddi biçimde engelleyen, rahatsız edici olan, karışıklık oluşturan her türlü davranış istenmeyen davranış (Doyle, 1986, 4, 5; Geiger, 2000, 383; Türnüklü ve Galton, 2001, 291) olarak tanımlanmaktadır. Okul, öğrencinin akademik öğrenmelerinde olduğu kadar sosyal öğrenmelerinden de sorumludur. Bu yönüyle öğrencilerin mevcut uygun davranışlarını korumaları, yeni uygun davranışlar edinmeleri ve bunları geliştirmeleri, varsa uygun olmayan davranışlarını azaltmaları ya da ortadan kaldırmaları, toplum yaşamlarına uyum sağlama-larında önemli olmaktadır (Eripek, 1998, 133). Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediği zaman, olumlu ve üretken bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007, 129; Lewis vd, 2008: 1). Sınıf yönetimi ve disiplini konusunda yapılan çalışmalarda, istenmeyen öğrenci davranışlarının birçoğu pozitif, güvenli ve etkili öğrenme ortamları oluşturularak, henüz ortaya çıkmadan önlenileceği belirtilmektedir (Gordon, 2003; Jones ve Jones, 2007). Atıcı (2002, 11)'ya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, okul davranış politikasının yokluğu ya da yetersizliği, rehberlik araştırma merkezi gibi eğitim kurumlarından yeterince yararlanamama ve davranış yönetimi konusunda hizmet içi eğitim olanaklarının olmamasından dolayı bu alanda sorun yaşanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının gözlemlerine göre ilköğretim öğretmenleri sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranışları sergilemekte midir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri; cinsiyete, bransa, kıdeme, okutulan sınıf düzeyine, okulun sosyo-ekonomik çevre özelliğine ve sınıftaki öğrenci mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma konuya ve amaçlara uygunluğu nedeniyle genel tarama modelinde desenlenmiş olup, çalışmada var olan durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme söz konusu değildir (Karasar, 1999, 77).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Siirt il merkezindeki 34 ilköğretim okulunda görev yapan 970 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin daha güvenilir bir biçimde elde edilmesi amacıyla örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36.8'i kadın, %63.2'si erkek; %56.9'u sınıf öğretmeni ve %43.1'i branş öğretmenidir. Çalışma evrenindeki öğretmenlerin %57.3'ü 1-8 yıl, %15.7'si 9-15 yıl, %9.5'i 16-20 yıl, %8'i 21-25 yıl ve %9.5'i ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13.1'i 1. sınıf, %10.3'ü 2. sınıf, %14.9'u 3. sınıf, % 18.3'ü 4. sınıfı, %15, 3'ü 5. sınıfı ve %28'i ise 6.7.8. sınıfları okutmaktadır. Ayrıca sınıflardaki öğrenci mevcutları incelendiğinde, sınıfların %20.5'i 25-30 arası, %31.6'sı 31-35 arası, %24.9'u 36-40 arası ve %23.1'i ise 41 ve üzeri öğrenci potansiyeline sahiptir.

Veri Toplama aracı

Araştırma da öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ)" kullanılmıştır. Ölçek hazırlanmadan önce sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yapılmış araştırmalar ve kuramsal kaynaklardan yararlanılarak ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde öğretmenlerin bazı kişisel bilgiler (cinsiyete, kıdem, okutulan sınıf, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve sınıftaki öğrenci mevcudu) ile ilgili sorular, ikinci bölümünde ise araştırmacılar tarafından sınıf yönetiminin beş boyutuyla ilgili toplam 75 madde yer almaktadır. Ölçek, plan-program etkinlikleri (13 madde), sınıf-içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler (19 madde), sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler (19 madde), zaman yönetimine ilişkin etkinlikler (11 madde) ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler (23 madde), olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. SYYÖ, "Hiç yapmam (1)" ve "Her zaman yaparım (5)" şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan beşli likert tipinde bir ölçektir. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, öğretmenlerin her maddeye katılma düzeyi 1.00-1.80: "Hiç yapmam", 1.81- 2.60: "Çok az yaparım", 2.61- 3.40: "Ara sıra yaparım", 3.41-4.20: "Çoğu zaman yaparım", 4.21- 5.00: "Her zaman yaparım" olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracının anlaşılabilirliğini belirlemek için 120 kişilik bir öğretmen grubuna pilot uygulama yapılmış ve gelen eleştiriler doğrultusunda ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. SYYÖ'nin güvenilirliğini kestirebilmek için Cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları plan-program etkinlikleri boyutunda .88, sınıf-içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler boyutunda .93, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler boyutunda .84, zaman yönetimine ilişkin etkinlikler boyutunda .86 ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler boyutunda .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarının Cronbach

alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşlerinin tutarlılığını doğrulamak amacıyla ölçekte yer alan beş alt boyuttaki 75 maddeye paralel olarak gözlem formu hazırlanmıştır. Bu gözlem formu “Okul Deneyimi” dersini alan ilköğretim matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerine dağıtılarak, görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin bulunduğu okullarda sınıf yönetimine ilişkin gözlem yapımları istenmiştir. Bunun için ölçeğin maddeleriyle paralellik gösteren “Her zaman gözlendi”, “Ara sıra gözlendi” ve “gözlenmedi” düzeylerinden oluşan bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem maddeleri, “1.00-1.66: Gözlenmedi”, “1.67-2.34: Ara sıra gözlendi”, “2.35-3.00: Her zaman gözlendi” şeklinde derecelendirilmiştir. Gözlem formunun anlaşılabilirliğini belirlemek için 40 kişilik öğretmen aday grubuna pilot uygulama yapılmış ve dönütler alınarak gözlem formunun son şekli oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması ve Analizi

Çalışma evrenindeki 970 öğretmene dağıtılan anket formunun 503 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında okuyan 330 öğretmen adayından, “Okul Deneyimi” dersinde ilköğretim okullarında yaptıkları gözlemlerine dayalı olarak gözlem formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 312’sinden geçerli gözlem formu elde edilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. Bilgisayar ortamında SPSS 15 programı ile çözümlenen verilerin analizinde, ortalama, standart sapma, ilişkisiz gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi ise .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

1. Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri aşağıdaki Tablo 1.’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri

| Sınıf Yönetiminin Boyutları | Öğretmen Görüşleri | | | Öğretmen Adayı Gözlemleri | |
|--|--------------------|-----|--------------------|---------------------------|-------------------|
| | \bar{x} | S | Değer | \bar{x} | Değer |
| Plan-program etkinlikleri | 4.05 | .52 | Çoğu zaman yaparım | 2.01 | Ara sıra gözlendi |
| Sınıf-içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler | 4.19 | .52 | Çoğu zaman yaparım | 2.09 | Ara sıra gözlendi |
| Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler | 4.14 | .50 | Çoğu zaman yaparım | 2.30 | Ara sıra gözlendi |
| Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler | 4.11 | .52 | Çoğu zaman yaparım | 2.08 | Ara sıra gözlendi |
| Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler | 3.53 | .50 | Çoğu zaman yaparım | 2.18 | Ara sıra gözlendi |

Tablo 1.'de verilen dağılım incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarına ilişkin yeterlikleri “çoğu zaman yaparım” düzeyinde yani iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf yönetiminin hiçbir boyutunda ise “her zaman yaparım” düzeyinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla “Sınıf-içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikleri” ($\bar{x}=4.19$), en az da “Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikleri” ($\bar{x}=3.53$) gerçekleştirdikleri görülmektedir. Başka bir ifade ile ilköğretim öğretmenleri en fazla davranış düzenlemelerine ilişkin boyutta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının algılarına göre ise, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin tüm alt boyutları “ara sıra gözlendi” şeklinde ifade etmişlerdir. Hiçbir boyutu “Her zaman gözlendi” düzeyinde tespit edilmemiştir.

2. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Bulgular

2.1. Cinsiyet

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre bağımsız gruplar t testi sonucu

| Gruplar | n | % | \bar{x} | S | F | t | Serbestlik Derecesi | p |
|---------|-----|------|-----------|-----|------|-----|---------------------|------|
| Kadın | 185 | 36.8 | 3.96 | .34 | 4.25 | .62 | 501 | .533 |
| Erkek | 318 | 63.2 | 3.94 | .41 | | | | |

Tablo 2.'de gözlemlendiği gibi analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ($p=0.533 > 0.05$) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni sınıf yönetimi yeterlikleri açısından farklı düşünmedikleri ortaya konmuştur.

2.2. Branş

Tablo 3. Öğretmenlerin branşına göre bağımsız gruplar t testi sonucu

| Gruplar | n | % | \bar{x} | S | F | t | Serbestlik Derecesi | p |
|-------------|-----|------|-----------|-----|-----|------|---------------------|-----|
| Sınıf Öğrt. | 286 | 56.9 | 3.96 | .40 | .71 | 1.10 | 501 | .27 |
| Branş | 217 | 43.1 | 3.92 | .36 | | | | |

Tablo 3.'de görüldüğü gibi, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri sınıf ya da branş öğretmeni olmaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık ($p=.27 > 0.05$) olmadığı saptanmıştır.

2.3. Kıdem

Kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonucu aşağıdaki Tablo 4.'de sunulmuştur.

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|-----|
| Gruplar arası | 1.28 | 4 | .32 | | |
| Grup içi | 74.01 | 498 | | 2.16 | .07 |
| Toplam | 75.30 | 502 | .14 | | |

Tablo 4. Kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonucu

Tablo 4.'te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=.07 > 0.05$) olmadığı görülmektedir.

2.4. Okutulan Sınıf

Aşağıdaki Tablo 5.'de okutulan sınıf düzeyine göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Okutulan sınıf düzeyine göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonucu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p* | LSD | p |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|-----|---|------------|
| Gruplar arası | 1.77 | 5 | .35 | | | 1. Sınıf – 3 Sınıf 3. Sınıf – 6.7.8. Sınıf | .01 .06 |
| Grup içi | 73.52 | 497 | | | | 1. sınıf – 2. Sınıf 1. sınıf – 5. Sınıf | .03 .01 |
| Toplam | 75.30 | 502 | .14 | 2.40 | .04 | 5. sınıf – 6.7.8. sınıf | .04 |

Tablo 5.'de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık ($p=.04 < .05$) olduğu saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, 1. sınıf ile 3. sınıfı okutan öğretmenler; 3. sınıf ile 6.7.8. sınıfı okutan öğretmenler; 1. sınıf ile 2. sınıfı okutan öğretmenler; 1. sınıf ile 5. Sınıfı okutan öğretmenler; 5. sınıf ile 6.7.8. sınıfı okutan öğretmenler arasında sınıf yönetimindeki yeterliliğe ilişkin görüşler bakımından 1. ve 6. 7. ve 8. sınıf öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

2.5. Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre

Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özelliğine göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonucu aşağıdaki **Tablo 6.**'de belirtilmiştir.

Tablo 6. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özelliğine göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonucu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p* | LSD | p |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|------|--------------------|------|
| Gruplar arası | .91 | 2 | .45 | | | | |
| Grup içi | 74.38 | 500 | | | | | |
| Toplam | 75.30 | 502 | .14 | 3.06 | .048 | Alt sed - orta sed | .015 |

Yapılan analiz sonucuna göre ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında sosyo-ekonomik çevrenin özelliğine göre anlamlı bir farklılık ($p=.048<.05$) olduğu saptanmıştır. Yapılan LSD testi sonucunda alt sed grubu öğretmenleri ile orta sed grubu öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin orta sed grubu öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

2.6. Sınıf Mevcudu

Tablo 7. Sınıf mevcuduna göre öğretmen görüşlerinin tek yönlü varyans analizi sonucu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | p* |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-----|-----|
| Gruplar arası | 128.64 | 126 | 1.02 | | |
| Grup içi | 435.10 | 376 | | | |
| Toplam | 563.74 | 502 | 1.16 | .88 | .80 |

Yukarıdaki **Tablo 7.**'de gösterildiği gibi, sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=.80>.05$) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Plan-program etkinlikleri boyutunda öğretmenler, öğrenci merkezli etkinlikler planlayıp uygulayabilmeyi, öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etmeyi, kazanımlarla etkinliklerin uygunluğunu sağlamayı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ve değişik öğrenme tarzlarını dikkate almayı, konuya uygun araç-gereçleri önceden temin edebilmeyi, öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak etkinlikler seçmeyi, öğrencilerin yüksek başarı beklentisi içinde olmalarını sağlamayı, kazanımlara uygun değerlendirmeler yapmayı "çoğu zaman yaparım" düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yapmış olduğu gözlemlerde ise, yukarıda sözü edilen etkinliklerin "ara sıra gözlemlendi" düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Epeçan ve

Okçu'nun (2009) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uşun'un (2005) yaptığı araştırmada bu sonucu destekleyici niteliktedir. Baloğlu'nun (1998) yaptığı araştırmada ise ilköğretim müfettişleri, ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerini genel olarak sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin planlanması boyutunda orta düzeyde yeterli bulduklarını belirlemiştir.

Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler boyutunda öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak karar vermeyi, dersin kesilmesi veya engellenmesini önleyici tedbirler almayı, öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğinin bilincinde olmayı, sınıfta dostça bir havanın hakim olmasını sağlamayı "çoğu zaman yaparım" düzeyinde belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, sınıf içi etkili iletişim için uygun ortamlar hazırlamayı, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler ve diğer okul personeli ile kolayca iletişim kurmayı, öğrencileri bireysel çalışmaların yanında takım çalışmalarına da özendirmeyi, öğrencilerin eğitimi için mesleki kuruluşlar ve sosyal çevreyle işbirliği yapmayı "çoğu zaman yaparım" düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler arasında cinsiyet farkını gözetmemeyi, öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri demokratik ortamlar sağlamayı, istedik davranışları pekiştirici olumlu bir hava oluşturmaya çalışmayı, öğrencilerin düzeyine uygun olacak biçimde sözel ve beden dilini kullanmayı, öğrencilerini etkin biçimde dinleyip öğrencilerin soru ve cevaplarına duyarlı davranmayı, sınıf içinde öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci etkileşimini etkili bir biçimde sağlamayı "her zaman yaparım" düzeyinde belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin gözlemlerinde ise, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikleri öğretmen adaylarının "ara sıra gözlendi" düzeyinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Uşun'un (2005) yaptığı araştırmada, sınıf içinde etkili iletişimi sağlamak için sözel dili ve beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili biçimde kullanma etkinliklerinin en fazla başvurulan davranışlardan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Epçaçan ve Okçu'nun (2009) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Gündüz'ün (2001) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde orta düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler boyutunda öğretmenler, uygulamalı derslerde fiziksel kazalara karşı gerekli önlemleri almayı, sınıfta bütün öğrencilerin birbirini ve tahtayı görebilmelerine ve değişik etkinliklere imkan verecek biçimde oturma düzenini sağlamayı "çoğu zaman yaparım" düzeyinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin gereksinim duyacağı araç-gereç ve materyallerin teminini ve bakımını sağlamayı, sınıfın fiziksel koşullarını olumlu hale getirmek için okul yöneticileri ile işbirliği içerisinde olmayı ve sınıfta gürültü kirliliğine karşı önlem alabilmeyi "çoğu zaman yaparım" düzeyinde ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler oturma düzenini öğrenme ortamına uygun olarak düzenlemeyi "her zaman yaparım" düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler boyutuna "ara sıra gözlendi" düzeyinde görüş beyan etmişlerdir. Gündüz'ün (2001) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıfın fiziki ortamının yönetiminde %53 oranında (orta düzeyde) başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Epçaçan ve Okçu (2009) ve Karakoç'un (1998) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi açısından yeterli düzeyde oldukları ortaya koymuştur. Akdeniz (2008) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini fiziksel

ortamın düzenlenmesi yönünden sınıf yönetme becerilerini orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler boyutunda öğretmenler, sınıfta öğretim için ayrılan zamanın ders dışı etkinliklerle engellenmemesi için önceden önlem almayı, derste ulaşılmak istenen hedefler için etkinlikleri öncelik sırasına göre işlemeyi, ders süresince ödül, övgü ve yaptırımları etkili biçimde kullanmayı, zamanın kullanımını ile ilgili planlamaları öğrencilerle birlikte yapmayı, ders zamanını planlanan şekilde uygulamaya önem vermeyi, öğrencilerin derste sıkılmamaları ve zamanı verimli kullanmalarını sağlamayı “çoğu zaman yaparım” düzeyinde belirtmişlerdir. Ayrıca derse zamanında girip zamanında çıkmayı ve ders zamanının nasıl kullanılacağını önceden planlamayı “her zaman yaparım” düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise, öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimine ilişkin etkinlikleri “ara sıra gözlemlendi” düzeyinde yanıtlamışlardır. Sönmez (1992) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ancak %4’ü derse zamanında girerken diğer yüzdelikteki öğretmenler derse beş dakika geç girmektedir. Epçaçan ve Okçu (2009) ve Karakoç’un (1998) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin zaman yönetiminde, öğrencileri tanıma ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmada yeterli oldukları belirlenmiştir. Gündüz (2001) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin zamanı yönetmede orta düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Akdeniz’in (2008) yaptığı araştırmada, yöneticiler öğretmenleri zaman yönetimi boyutunda orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Topal’ın (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin büyük bölümünün Hayat Bilgisi dersinde zaman yönetimi ile ilgili sorulara kuramsal açıdan literatüre uygun cevaplar verdiği fakat sınıf gözlemlerinde bu bilgilerin uygulamaya taşınmadığı görülmüştür.

Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler boyutunda öğretmenler, öğrencileri aile yapısı, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik yapıyı tanımayı, öğrenciler arasında kesinlikle ayırım yapmamayı, disiplin sorunlarını ortaya çıkmadan önce önleyebilmeyi, istenmeyen davranışlara karşı davranış sınıf yönetimi stratejilerini uygulamayı “çoğu zaman yaparım” düzeyinde belirtmişlerdir. İstenmeyen davranışların öncelikle, kaynağını araştırmayı, sınıfta fazla rahatsız edici olmayan birçok davranışı görmezden gelmeyi, istenmeyen davranışlara karşı bazen gerektiğinde dersin yapısını değiştirmeyi, süreklilik gösteren istenmeyen davranışlara karşı okul yönetimi, rehberlik servisi ve ailelerle iletişime geçmeyi “çoğu zaman yaparım” düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapılmış olan davranışın istenmezliğinden habersiz olan öğrencilerle sınıf dışında görüşmeyi, istenmeyen davranışlara karşı tutarlı ve kararlı yaptırımlar uygulamayı ve öncelikle II. Tip ceza vermeyi tercih etmeyi, istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilere sorumluluk yüklemeyi, öğrencileri istenilen davranışlara yönlendiren etkinlikler yapmayı “çoğu zaman yaparım” düzeyinde belirtmişlerdir. Bu bulgularını destekleyici bir çalışma Taitz (1996) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler arzulanan davranışları öğrencilerinde oluşturmak için genel olarak pozitif teknikler kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıf yönetiminde yeterli olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için en fazla, öğrenciler ile bireysel ilgilenme, rol oynama, akran gruplarından yararlanma, öğrencilerin problem ve çözümleri hakkında yazması yöntemlerini kullanmaktadırlar. Ceza yöntemi bazen uygun olarak değerlendirilmiştir (Akt:Kutlu, 2006:48). Baloğlu (2003), Karakaş (2005), Çetin (2002), Epçaçan ve Okçu (2009), Keskin (2009), Keleş (2010), Aksu (1999), Ergen (2009) ve Paksoy (2006)

tarafından yapılan araştırmada, davranış düzenlemelerine ilişkin olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır. Gündüz'ün (2001) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin davranış yönetimi boyutunda orta düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı çok sert davranmayı, istenmeyen bir davranıştan dolayı tüm sınıf cezalandırmayı, öğrencileri istenmeyen davranışlar konusunda bilgilendirmeyi, sınıf düzenini bozan öğrencileri öncelikle okul idaresine bildirmeyi, onlara fiziksel ceza vermekten çekinmemeyi ve fiziksel cezaya karşı olmamayı "ara sıra yaparım düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının davranış düzenlemelerine ilişkin boyuttaki gözlemlerinde ise, bu etkinliklerin büyük bir çoğunlukla "ara sıra gözlendi" düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı öncelikle okul yönetimine bildirme ve öğrencileri düşük notla cezalandırma yöntemini "her zaman gözlendi" düzeyinde belirtmişlerdir. Kapusuzoğlu (2004) branş öğretmenlerinin katılımıyla yaptığı araştırma da, bazı olumlu durumlar tespit etmekle birlikte, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi yaklaşımını benimsediklerini saptamıştır. Karakoç'un (1998), Alkan'ın (2007), Güven ve Akdağ'ın (2002) yapmış oldukları araştırmada ise bu çalışmanın bulgularıyla çelişen sonuçlar elde edilmiştir.

Sınıf yönetiminin tüm boyutları dikkate alınıp değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla sınıf yönetimini sağlamada olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri ifade edilebilir. Ancak, araştırmada dikkat çekici husus, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin kendi algıları ile öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları gözlemlerden elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olmamasıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin kendileri hakkındaki algı düzeyleri yüksek olmasına rağmen, öğretmen adaylarının okullarda öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarından edindikleri izlenimler genel olarak orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri noktasında kendilerini yeterli düzeyde gördükleri ve kendileri hakkında olumsuz bir yargıya sahip olmadıkları düşünülebilir. Bu bulguyu, Gündüz (2001), Güven ve Cevher (2005), Ergüneş (2005), Demirtaş (2004), Ayçiçek (2007), Epçaçan ve Okçu (2009), Topal (2009), Sadık (2006), Eldaş Çokkan (2006), Korkmaz (2007) ve Topal'ın (2007) yaptığı araştırmaların sonuçları desteklemektedir. Akkaya Çelik'in (2006) yaptığı araştırmada ise, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Bayrak'a (1998, 202) göre, sınıfların kalabalık olması, fiziksel donanımın uygun olmayışı, öğretmenlere verilen öğretim dışı görevlerin fazlalığı yüzünden zaman ve enerjilerinin azaltılması, ekonomik kaygılar, mesleğe ve geleceğe ilişkin kaygıların olması, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceri yoksunluğu v.b. nedenlerden dolayı öğretmenler sınıf yönetiminden istenen başarıyı gösterememektedirler.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, sınıf yönetiminin alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin yeterlik düzeyleri cinsiyet, branş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturmamaktadır. Güven ve Cevher'in (2005) yaptığı araştırmada, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından bu çalışmanın sonucu ile tutarlıdır. Korkmaz'ın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetme becerileri cinsiyet, branş ve toplam hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Ilgar (2007), Akin (2006), Zengin (2003) ve Akkaya Çelik'in (2006) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarının öğretmen

branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği, genel olarak, yeterlik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışta buldukları saptanmıştır. Akkaya Çelik'in (2006) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Burç (2006), Akkaya-Çelik (2006), Sirkeci (2010), Ilgar (2007) ve Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmalarda bayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde erkek öğretmenlere göre daha olumlu, tutarlı ve öğretim etiğine uygun davranışlar sergiledikleri saptanırken, Eldaş Çokkan (2006) çalışmasında bayan öğretmenlerin öğretim etiğine uygun olmayan davranışları daha çok sergiledikleri saptanmıştır. Sınıf mevcudu değişkenine göre, Türnüklü (1999), Akkaya Çelik (2006), Ilgar (2007), Alkan (2007), Yılmaz (2007), Erol (2006), Günay (2003), Keleş (2010) ve Sirkeci (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci mevcudu az ve hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Sınıf yönetimi alt boyutlarına ait öğretmenlerin yeterlik düzeyleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Bu fark orta ve üst sosyo-ekonomik düzey grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve bunda okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik koşulların ve kültürel özelliklerin, öğrencileri, öğrenci davranışlarını ve öğrencilerin okul ve sınıf içindeki davranışlarını etkilediği ve bu etkilemenin öğretmenlerin sınıf yönetiminde orta ve üst sosyo-ekonomik düzey gruplarında daha olumlu bir biçimde sonuçlandığı söylenebilir. Eldaş Çokkan (2006) tarafından yapılan çalışmada ise, alt başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sorunlu davranışların çözümünde öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri de kullandıkları belirlenmiştir. Güven ve Cevher'in (2005) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yeterlik düzeyleri okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özelliği açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında okutulun sınıf düzeyine göre öğretmen görüşleri arasında 1. sınıf ve 6.7.8. sınıf öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre 1. ve 6.7.8. sınıf öğretmenleri, diğer sınıfların öğretmenlerine göre sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli görmeleri farklı açılardan değerlendirilebilir. 1. sınıf öğretmenleri, okul ortamına yeni giren ve bu ortamı öğrenmeye, ona uymaya ve alışmaya çalışan öğrencilerin eğitim ve öğretimiyle uğraştığından sınıf yönetimi konusunda daha fazla sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların çözümü için daha fazla çaba sarf etmektedir. Bunun sonucu olarak da 1. sınıf öğretmenlerinin zaman zaman sınıf yönetiminde zorlandıkları ve sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz görme duygusuna kapılmış olabildikleri söylenebilir. 6.7.8. sınıf branş öğretmenlerinin de sınıf yönetimi konusunda diğer öğretmenlerden daha az puan almaları; kendilerinin birden çok sınıfın dersine girmeleri ve onları daha az tanıyabilmeleri, sınıf öğretmenlerinin ise aynı öğrencilerle daha fazla iletişimi sağlama ve onları tanıyabilme durumlarının olmasıyla açıklanabilir. Çimen (2007) yaptığı araştırma da, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla öğrencilerle daha yoğun bir iletişim içinde olmasından ve öğrencilerin gelişimini gözlemleme olanağına sahip olmasından dolayı öğretmen yeterlik algısının sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları saptanmıştır.

Sonuçlar

1. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin etkinlikleri “çoğu zaman yaparım” düzeyinde gerçekleştirdikleri başka bir ifade ile öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla sınıf yönetiminin boyutlarını sağlamada iyi düzeyde olumlu tutum ve davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur.
2. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre, öğretmenlerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin tüm etkinlikleri orta düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.
3. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, cinsiyet, branş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
4. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özelliği, okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur.

Öneriler

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterliklerini en verimli şekilde geliştirmek amacıyla, hizmet-içi eğitim yoluyla uzaktan eğitim verilmelidir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenirken, sınıf yönetimi ile ilgili öğretmenlerin görüş ve beklentileri dikkate alınmalı ve öğretmen katılımının yüksek olabileceği biçimde planlanmalıdır.
3. İlköğretim öğretmenleri görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik koşullarını daha yakından tanımaya yönlendirilmelidir.
4. Öğrenme zamanını etkili biçimde kullanabilmek için ders etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme özellikleri ve derse ilgi düzeyleri dikkate alınarak planlanmalıdır.
5. Etkili sınıf yönetimi için deneyimli öğretmenler, göreve yeni başlayan genç öğretmenlere rehberlik yapmalıdır.
6. Öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik değişik illerde ve öğretim kademelerinde benzer araştırmalar yapılabilir.
7. Hizmet öncesi eğitimde sınıf yönetimi dersinin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akdeniz, H. (2008). "Yöneticilere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Becerileri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. (2006). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akkaya-Çelik, N. (2006). "İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksu, Ü. (1999). "Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Yöntemleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Alkan, H. B. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci "İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 9-26.
- Ayçiçek, Y. (2007). "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Uyguladıkları Sınıf Yönetimindeki Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Baloğlu, N. (1998). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Planlama Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri." *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Cilt 2, ss.731-738.
- Baloğlu, N.(2003). "Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademe Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri." *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 21-29.
- Bayrak, C. (1998). "Okul ve Sınıf Yönetimde Yeni Yaklaşımlar." *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1016.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brophy, J. Ve Evertson, C. M. (1976). Learning from teaching: A developmental perspective. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Burç, E. D. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay ili örneği)." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık. Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, B. (2007). "Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(2), 123-155.
- Çetin, Y. (2002). "İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çimen, S. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Demirel, Ö. (2000). Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2004). "Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri." *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Bildiri Özetleri. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.33-34.
- Doyle, W. (1986). Classroom management techniques and student discipline. *paper prepared for the student discipline strategies project*. USA: Washington.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterli düzeylerinin değerlendirilmesi. *I. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
<http://www.eab.org.tr/congress/eab2009/index.php>
- Eldaş-Çokkan, S. (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Kullandıkları Stratejilere Yansımaları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ergen, S. (2009). "İlköğretim Eğitim Sisteminde Kalabalık Sınıfların Yönetimi ve Esenyurt İlköğretim Okullarında Bir Araştırma." Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergüneş, Y. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunlarına İlişkin Saptamaları." *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*-28-30 Eylül. Cilt I, ss. 325-329, Denizli.
- Eripek, S. (1998). "Öğrenci Davranışlarını Değiştirme." *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1016.
- Erol, Z. (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Geiger, B. (2000). Discipline in K through 8th grade classrooms. *Education*,121(2), 383-394.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Günay, K. (2003). "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, Y. (2001). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 85-107.
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002). "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 69-80.
- Işık, H. (2004). "Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni." *Sınıf yönetimi*. (Ed.:Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: PegemA-Öğreti Yayınları.
- İlgar, L. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma." Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jenkins, L. (1998). "Deming İlkelerini Uygulayarak Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi." (Birinci Basım). (Çev: Gönül Yenersoy). İstanbul: Rota Yayınları.
- Jones, V. ve Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management:Creating communities of support and solving problems*. USA: Pearson Education, Inc.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi:kavramlar, ilkeler, teknikler*. 9. Basım. Ankara:Nobel Yayınları.
- Karakaş, B. N. (2005). "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karakoç, H.S. (1998). "Çanakkale İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). "İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi." *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (6-9 Temmuz). Malatya:İnönü Üniversitesi.
- Keleş, Z. (2010). "İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, R. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). "İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Araştırma." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, E. (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. ve Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China. *Teaching and Teacher Education*. 24, 715-724.
- Memişoğlu, S. P. (2005). "Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları." *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(323), 32-39.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory and Practice*. 42(4), 313-318.
- Okçu, V. (2006). "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.
- Öztürk, N. (2001). "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paksoy, B.(2006). "Öğrencilerin Sapkın Davranış Düzeyleri ve Bu Davranışlara Öğretmenlerin Yaklaşımları (Van ili örneği)." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Sadık, F. (2006). "Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Sirkeci, B. (2010). "Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

◆ Veysel Okçu / Cevdet Epçaçan

- Sönmez, V. (1992). "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 97-106.
- Şimşek, Y. ve Altınkurt, Y. (2006). "Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi." *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri*. Muğla:Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Topal, N. (2009). "Derste Zaman Yönetimi: İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bir İnceleme." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Topal, T. (2007). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Birinci Basım. Ankara: PegemA-Öğreti Yayınları.
- Türnüklü, A. (1999). "İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri." *Yaşadıkça Eğitim*, 64, 30-34.
- Türnüklü, A. ve Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*. 27(3), 291-305.
- Uşun, S. (2005). "İlköğretim Birinci Kademe (sınıf) Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Davranışlarının İncelenmesi." *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiri Özetleri*. 28-30 Eylül. Cilt II. S. 46-50. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yağcı, E. (1997). "Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 171-179.
- Yıldırım, H. A. (2002). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi-İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında tky Uygulama Modeli." Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, N. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zengin, U. K. (2003). "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EVALUATION OF EFFICIACY LEVEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS RELATED TO DIMENSIONS OF CLASS MANAGEMENT ACCORDING TO TEACHERS AND CANDIDATE TEACHERS VIEW*

Veysel OKÇU*
Cevdet EPÇAÇAN**

Abstract

This study was intended to evaluate level of efficiacy related to class management in term of teachers and candidate teachers of primary school. The sample of this study was consisted of 970 teachers working in schools in Siirt city centre and of 330 students who enrolled in Siirt education faculty as candidate teachers. The study sample was not taken. In this study "Scale of Class Management Efficacy (SCME) level developed by researchers was used to determine efficacy level of teachers in terms of class management. For this purpose, observation technique was developed for teacher's candidate. The scale was consisted of five sub-dimension and 75 questions. Cronbach alpha reliability coefficiency was calculated for each sub-dimension. Likert Cronbach alpha reliability coefficiency was found to be .93 for all dimensions of scale developed in form of 5 item Likert type scale. Obtained data was analyzed by descriptive statistics, one- way variance analysis, unrelated t-test groups and LSD test. Level of meaningful was found to be .05. In the conclusion, although generally the teachers' level of proficiency of classroom management turned out to be at the level "I often do", the teacher trainees' observations remained at the level "sometimes observed". Also, there found no difference among primary school teachers' opinions of their proficiency of classroom management according to such independents variations as "their sex, years of service, the level of classroom they teach, socio-economic conditions of the school vicinity and their degree programmes' attendance" but there found meaningful differences among their opinions of school's socio-economic status and the class they teach. Moreover, in terms of sub-dimensions of classroom management, an analysis has been made to determine whether there are meaningful differences of the teachers' proficiency of classroom management. With these data, some discussion and suggestions have been made over classroom management.

Key Words: Education, proficiency, classroom management, teacher, candidate teacher

* Assist.Prof.Dr. Siirt University Faculty of Education Department of Educational Sciences

** Assist.Prof.Dr. Siirt University Faculty of Education Department of Educational Sciences

İNTERNET KULLANIMININ TEKNOLOJİ ANLAMAYA ETKİSİ: ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÖZEL BİR DURUM ÇALIŞMASI

Hatice GÜZEL*

Özet

Yaşadığımız çağın anlamının yolu, öncelikle teknolojiyi ve onun boyutlarını tanımaktan geçmektedir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri yakından izleyerek onlardan yararlanabilmek çağdaş toplum olmanın ön koşuludur ve toplumun bütününe ilgilendirir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının günlük yaşamlarında kullandıkları kablolu telefon, cep telefonu ve sıkça duydukları son tıbbi görüntüleme cihazlarından ultrasonografi, manyetik rezonans (MR) ve bilgisayarlı tomografi (BT) cihazlarının çalışma prensiplerini ne derece bildikleri ve bu sonuçların internet kullanımları, cinsiyet, bölüm ve sınıflara göre değişip değişmediğinin belirlenmesi, internet kullanımlarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması amacı ile yapılmıştır.

Üniversitede değişik bölümlerde öğrenim gören 1. ve 4. sınıflardan 629 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada tarama (Survey) yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans dağılımı, yüzde ve X^2 (Ki-Kare) testi ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının %54 ü kablolu telefonlarda iletişimin ses ve ışık dalgası ile olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının %40 ı cep telefonlarında iletişimin yine ses ve ışık dalgası ile olduğunu düşünmektedirler. Sıkça kullandıkları hatta ellerinden düşürmedikleri bu teknoloji cihazının çalışma prensibini yanlış bilmeleri düşündürücüdür.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ultrasonografi, bilgisayarlı tomografi ve MR cihazının da çalışma prensibini bilmemektedirler. Kablolu telefonlar, cep telefonları, bilgisayarlı tomografi cihazı, MR cihazı ile ilgili sorulara verilen doğru cevaplar ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş internet kullanan öğretmen adayları bu sorulara daha doğru cevap vermişlerdir ($X^2 = 10,049$; $sd=2$, $p=0,007 < 0,05$).

Anahtar Sözcükler: *Teknoloji, Öğretmen Adayları, Anlama düzeyi.*

Giriş

Eğitim sürecinin en önemli amacı, bireyi içinde bulunduğu kültürel çevreye uyum yeteneği kazandıracak yeterliliklerle donatarak, onu üretken kılmaktır. Bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle giderek karmaşıklaşan toplum yaşamına ayak

* Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Konya

uydurabilmeleri için çağdaş bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmaları gerekmektedir (Vries, 1991). Bu ise her bireyin teknolojik gelişmelerin öngördüğü yeterlilikleri kazandırabilecek eğitime tabi tutulmasıyla olanaklıdır (Uluğ, 1997).

. Teknoloji eğitimi yoluyla öğrenci, onu anlamayı, kullanmayı ve denetim altına almayı öğrenmektedir (Bülbül,1994). Bu amaçla öğrenci karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için araştırmaya, bilgiyi kullanmaya ve uygun çözümler üretmeye yönelmektedir (Doğan, 1983). Bilim ve teknolojideki gelişmeleri yakından izleyerek onlardan yararlanabilmek, çağdaş toplum olmanın ön koşuludur ve toplumun bütününe ilgilendirir. Çağdaş toplum bireylerin bilgiye erişme ve bu bilgiyi elde etme, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip olmalarını, kısaca bilgi okuryazarı olmalarını gerektirmektedir (Polat, 2006). ABD, İngiltere ve Fransa gibi ülkeler eğitim sistemlerinin genel amaçları arasına çağdaş bireyin özelliklerinden biri olan teknoloji okuryazarlığını da eklemiştir (Şad ve Arıbaş, 2010). Bireye verilecek teknoloji eğitimiyle bireyin teknoloji okuryazarı olması sağlanabilir (Gordon, Hacker & Vries, 1995). Teknoloji okuryazarı bir birey, teknoloji ile ilgili ne bilmeli ve ne yapmalıdır sorusunun cevabı ITEA (International technology education association)'nın çalışmalarında detaylı olarak açıklanmaktadır (ITEA, 2000). Buna göre bireyler teknolojinin doğasını anlamayı geliştireceklerdir. Bu durum aşağıdaki bilgilerin kazanımını içerir.

- Teknolojinin faaliyet alanı ve özellikleri,
- Teknolojinin temel kavramlarını,
- Teknolojiler arasındaki ilişkileri ve teknoloji ile diğer teknolojiler arasındaki bağları bilebilmelidir (Bacanak, Karamustafaoglu ve Köse, 2003).

Bilim ve teknolojideki gelişmelerle teknolojinin ürünü olan internet ve bilgisayarın önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmakta, öğrenme ve öğretmede hızla kullanılmaktadır (Tokcan, 2008). Aktif öğrenme ortamının oluşmasına sağladığı katkılardan dolayı da, bilgisayar ve internet günümüzde insanların yaşamlarında vazgeçilmez araçlardan biri haline gelmiş bulunmaktadır. İnsanlar, bilgisayar ve internetin sunmuş olduğu imkanlar yoluyla hem günlük yaşamlarını kolaylaştırırken, hem de kendilerini geliştirme ve öğrenme fırsatları yakalamaktadırlar.

Son yıllarda eğitim alanında öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen/öğrenci oranlamasında ortaya çıkan dengesizlikler, bilgi miktarının hızla artmasına bağlı olarak içeriklerin daha karmaşık hale gelmesi gibi birçok sorun ortaya çıkmıştır. Eğitime olan talep de sürekli olarak artmış, bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri bireysel öğretimi ön plana çıkarmıştır (Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003). İşte gerek bilgisayara, gerekse eğitime ilişkin olarak belirtilen bu gibi nedenlerden dolayı, bilgisayarın eğitimde kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca bilgisayarın öğrenciyi daha çok güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi öğretim programlarındaki esnekliği artırması da eğitimde bilgisayar kullanımının diğer nedenleri olarak ileri sürülmüştür (Alkan,1997; Gürol,1990; Arseven,1986; Şimşek, 2000).

İnternet dünyanın en büyük bilgisayar ağıdır. Öğretmenler ve öğrenciler eğitimde internetten gittikçe daha çok yararlanmakta, internet yardımıyla dersler güncel bilgilerle işlenmektedir. İnternet aynı zamanda öğretmen ve öğretmen aday-

larının mesleki gelişimlerine önemli katkı ve en yeni bilgilere en kısa zamanda ulaşmalarını sağlayan önemli bir araçtır. Öğretmen adayları interneti en çok “eğitim”, daha sonra “iletişim kurma” en az ise “ticari” amaçlı olarak kullanmaktadır (Oral, 2004; Atav, Akkoyunlu ve Sağlam, 2006; Çavuş ve Gökdaş, 2006; Özdemir ve Usta, 2007; Usta, Bozdoğan ve Yıldırım, 2007). Çevik ve Yiğit’in (2009) araştırmasına göre ise, öğretmen adayları interneti en çok e-posta veya sohbet programlarını kullanarak iletişim kurmak amacıyla kullanmaktadır. Erdem (2010) araştırmasında, öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarının sırasıyla “internette araştırma”, “e-posta” ve “sohbet” olduğunu belirlemiştir.

Laney (1990), teknoloji kullanımının problemleri tanımlama, çözüme ve uygun çözümler üretmeyi içeren yüksek düzeyli düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı, öğrencilere daha zengin öğrenme imkanları sağlamakta, ilgi uyandırmakta, öğrenciyi merkeze alarak motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle teknoloji kullanımı öğrenme-öğretme sürecinde önemli rol oynamaktadır (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kızılcı, 2002).

Harwood ve McMahon (1997)’nin görüşleri de anlaşılmasında güçlük çekilen kavramların öğretiminde ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirecek multimedya destekli öğretim etkinliklerinin geliştirilerek kullanılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği yönündedir.

Gençlerin hayata kolayca alışabilmeleri, başarılı olabilmeleri için, fen ve teknoloji dünyasını çok iyi tanımaları ve ondan yararlanma yollarını bilmeleri gerekmektedir. İnsan hayatının her safhasını etkileyen teknolojik gelişmelerin algılanıp yorumlanabilmesinde ise, fen ve teknoloji eğitimi önemli ve anahtar bir rol oynamaktadır. Bu önemden dolayı gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabasıdadır (MEB, 2004). Ülkemizde 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden düzenlenen fen bilgisi eğitimi programı 2004 yılında yeniden gözden geçirilmiştir (Bozdoğan, Altunçelik, 2007)

Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (UTEK) tarafından 1990’ların ortasında tüm Amerikalılar için teknoloji projesi başlatılmıştır (Loveland, 2004; Newberry, 2001; UTEK, 1996, 2000, 2006). Günümüzde bir toplumun hayat standartlarının yükselmesi ekonomideki gelişmelere bağlı olduğu kadar, kişinin eğitim kurumlarında edindiği bilgilerin günlük yaşantılarında kullanılmasına da bağlıdır. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan teknolojik araçların çalışma ilkelerinde sıkça geçen fizik ve fen kavramlarını öğrencilerimizin anlama düzeylerinin irdelendiği çok az araştırma rastlanılmıştır. (Bozkurt ve İnceç, 2008; Çepni, Aydın ve Ayvacı, 2000; Erduran ve Yağbasan, 2003; Demirci ve Çirkinoglu, 2004; Pınar ve Demirci, 2006; Kaptan ve Kuşakçı, 2002; Yiğit ve Akdeniz, 2003; Prosser, 1994; Yıldız, Yıldırım ve İlhan, 2006; Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim ve Karamustafaoğlu, 2001; Özmen, 2003; Hoffmann, Haeussler ve Lehrke, 1998). 1999 sonrasında üniversiteye giren öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeyi bakımından oldukça yetersiz olarak geldikleri ileri sürülmektedir (Özmen, 2005). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin fizik, kimya ve biyoloji kavramlarını yeterli düzeyde zihinlerinde değerlendirerek yorumlayamadıkları ve öğrendik-

leri bu bilgileri günlük yaşantılarıyla ilişkilendiremedikleri belirlenmiştir (Çepni, Aydın ve Ayvacı, 2000; Enginar, Saka ve Sesli, 2002; Yiğit, Devocioğlu ve Ayvacı, 2002; Erduran ve Yağbasan, 2003).

Bu nedenle tüm üniversite öğrencileri ve özellikle öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri süresince uygun şekilde araştırma eğitimi verilmelidir (Loftus, 1999). Araştırmacı öğretmen modelinin gerekçesi, Çepni ve Akdeniz (1996) tarafından "Eğitimle ilgili kararların merkezde alındığı ve okullara yönergeler şeklinde gönderildiği, ülkemizde yenilikçi projelerin öğretmenler tarafından amacına uygun şekilde kavranması için öğretmen adaylarının araştırmacı bir ruhla yetiştirilmesi" gerekliliği şeklinde açıklanmıştır. Araştırma becerileri, öğrencilerin sadece fen hakkındaki birtakım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesi onların mantıklı düşünmelerine ve makul sorular sorup, cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine de yardımcı olur (German, 1994).

Bazı teknoloji konuları artık lise fen kitaplarında okuma parçası şeklinde öğrencilere sunulmaktadır. Bilgisayarlı tomografi, ultrasonografi, nükleer manyetik rezonans konuları gibi. Kablolu ve cep telefonları ise, tüm toplum tarafından kullanılan teknoloji cihazlarıdır. Yeni fen ve fizik dersleri programları yaşam temelli bir yaklaşımı benimsediği ve bu çerçevede günlük hayatta kullanılan teknolojilerden yola çıkarak ünitelerde bu fen kavramlarının verilmesi gerektiği hususunu ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, fen ve fizik öğretmenlerine de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Değişen dünya ile gelişen bilimsel verileri ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilen, bunu mesleki gelişimi ile kişisel yaşantısına taşıyabilen öğretmen adaylarının teknolojiyi anlayabilme seviyelerinin ne olduğu ve bu seviyelerinin internet kullanımlarına göre değişip değişmediği merak edilen bir konudur.

AMAÇ

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının

- İnternet kullanımlarının demografik özelliklerine göre değişimi,
- Günlük yaşantılarında sıkça kullandıkları iletişim araçlarının çalışma prensiplerini ne derece bildikleri,
- Sıkça duydukları bazı tıbbi görüntüleme cihazlarının çalışma prensiplerini bilip bilemedikleri,
- Bu bilgilerinin internet kullanımlarına, cinsiyete, sınıf ve bölümlerine göre değişip değişmediğinin, belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Alan taraması çalışmaları mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir? Ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır. Bu tür araştırmalarda örneklem oldukça geniş tutulur. Geniş örnekleme ulaşmanın en kolay yolu anketlerdir. Bu nedenle alan taraması (survey) çalışmalarında anketler kullanılır. Anketler yoluyla daha çok nicel veriler topla-

nır. Nicel verilerin istatistiksel çözümlenmeleri ile genellemelere ulaşılmaya çalışılır (Çepni, 2010).

a- Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu: Çalışmanın evrenini S.Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencileri, çalışma grubunu ise S.Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler, Türkçe, Coğrafya, Türk dili, Tarih, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinden 327' si erkek, 302'si kız öğrencilerden olmak üzere toplam 629 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma 2009 - 2010 bahar yarısında yapılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin daha detaylı veriler aşağıda Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyetlerine göre dağılımı

| | | Erkek | Kız | Toplam |
|---------------|---|-------|------|--------|
| Sosyal bil. | F | 49 | 53 | 102 |
| | % | 7,8 | 8,4 | 16,2 |
| Türkçe | F | 60 | 40 | 100 |
| | % | 9,5 | 6,4 | 15,9 |
| Coğrafya | F | 24 | 19 | 43 |
| | % | 3,8 | 3,0 | 6,8 |
| Türkdili | F | 27 | 34 | 61 |
| | % | 4,3 | 5,4 | 9,7 |
| Tarih | F | 36 | 28 | 64 |
| | % | 5,7 | 4,5 | 10,2 |
| Fen Bil. | F | 43 | 35 | 78 |
| | % | 6,8 | 5,6 | 12,4 |
| İlk.Matematik | F | 49 | 43 | 92 |
| | % | 7,8 | 6,8 | 14,6 |
| Sınıf öğr. | F | 39 | 50 | 89 |
| | % | 6,2 | 7,9 | 14,1 |
| Toplam | F | 327 | 302 | 629 |
| | % | 52,0 | 48,0 | 100,0 |

Tablo 1 verilerine göre çalışma grubunu oluşturan 629 öğretmen adayının %52 (327)'si erkek öğretmen adaylarından oluşurken %48 (302)'i kız öğretmen adaylarından oluşmuştur.

b- Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi: Araştırmada anket metodu ile veri toplanmıştır. Anket, çoktan seçmeli 13 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk altı sorusu öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgidir. Bir sorusu teknoloji kullanımı ile ilgidir. Diğer altı sorusu ise teknolojinin günlük yaşamdaki uygulamalarını içeren sorulardır. Anket sorularının Cronbach alfa ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur Araştırmaya katılan öğrenciler rastgele seçilmiştir. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verildikten sonra anketi doldurmaları için 20 dakikalık bir süre verilmiştir. Elde edilen veriler frekans dağılımı, yüzde ve X^2 (Ki-Kare) testi ile

istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Sınıflama ölçeğinden elde edilmiş iki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığı için χ^2 (Ki-Kare) testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 11.00 paket ile 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının internet kullanımlarının; cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olunan lise, anne ve baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Daha sonra teknoloji ile ilgili sorulara (kablolu telefon, cep telefonu, fiber optik kablo, ultrasonografi, bilgisayarlı tomografi, MR cihazı) verilen cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımlarına göre değişimi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının internet kullanımlarının cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun olunan okula göre değişimi Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının internet kullanımlarının cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun olunan okula göre değişimi

| | | | İnternet Kullanım Durumu | | Toplam | X ² Test |
|-------------------|------------|-------|--------------------------|-------|--------|--|
| | | | Evet | Hayır | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 291 | 36 | 327 | X ² = 5,031, sd =1, p= ,025 |
| | | % | 89,0 | 11,0 | 100,0 | |
| Kız | f | 250 | 52 | 302 | | |
| | % | 82,8 | 17,2 | 100,0 | | |
| Bölüm | Sosyal bil | f | 86 | 16 | 102 | X ² = 8,518, sd =7, p= ,289 |
| | | % | 84,3 | 15,7 | 100,0 | |
| | Türkçe | f | 79 | 21 | 100 | |
| | | % | 79,0 | 21,0 | 100,0 | |
| | Coğrafya | f | 37 | 6 | 43 | |
| | | % | 86,0 | 14,0 | 100,0 | |
| | Türk dili | f | 53 | 8 | 61 | |
| | | % | 86,9 | 13,1 | 100,0 | |
| | Tarih | f | 53 | 11 | 64 | |
| | | % | 82,8 | 17,2 | 100,0 | |
| Fen Bil. | f | 70 | 8 | 78 | | |
| | % | 89,7 | 10,3 | 100,0 | | |
| İlk.Matematik | f | 84 | 8 | 92 | | |
| | % | 91,3 | 8,7 | 100,0 | | |
| Sınıf öğr. | f | 79 | 10 | 89 | | |
| | % | 88,8 | 11,2 | 100,0 | | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 241 | 53 | 294 | X ² = 4,236, sd =7, p= ,752 |
| | | % | 82,0 | 18,0 | 100,0 | |
| 4.sınıf | f | 300 | 35 | 335 | | |
| | % | 89,6 | 10,4 | 100,0 | | |
| Mezun olunan okul | Özel | f | 42 | 10 | 52 | |
| | | % | 80,8 | 19,2 | 100,0 | |
| | Devlet | f | 322 | 49 | 371 | |
| | | % | 86,8 | 13,2 | 100,0 | |
| | Anadolu | f | 88 | 15 | 103 | |
| | | % | 85,4 | 14,6 | 100,0 | |
| | Meslek | f | 15 | 3 | 18 | |
| | | % | 83,3 | 16,7 | 100,0 | |
| | Ticaret | f | 12 | 3 | 15 | |
| | | % | 80,0 | 20,0 | 100,0 | |
| Fen | f | 12 | 1 | 13 | | |
| | % | 92,3 | 7,7 | 100,0 | | |
| İmam Hatip | f | 11 | | 11 | | |
| | % | 100,0 | | 100,0 | | |
| Diğer | f | 39 | 7 | 46 | | |
| | % | 84,8 | 15,2 | 100,0 | | |

Tablo 2'deki verilere göre, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($X^2 = 5,031; sd = 1; p = ,025 < ,05$). Erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre daha fazla internet kullanılmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bölümleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($X^2 = 8,518; sd = 7; p = ,289 > ,05$). Ayrıca öğretmen adaylarının internet kullanım oranlarının da oldukça yüksek olduğu görülmüştür (% 86). Öğretmen adaylarının sınıfları ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($X^2 = 7,475; p = ,006 < ,05$). 4. sınıf öğretmen adaylarının interneti daha çok kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları okul çeşitleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($X^2 = 4,236; sd = 7; p = ,752 > ,05$). Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%51,2) düz lise çıkışıdır.

Öğretmen adaylarının babalarının ve annelerinin öğrenim durumu ile internet kullanımları arasındaki ilişki Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının internet kullanımlarının babalarının ve annelerinin öğrenim durumuna göre değişimi

| | | | İnternet Kullanım Durumu | | | X ² Test |
|---------------------|----------|------|--------------------------|-------|--------|--|
| | | | Evet | Hayır | Toplam | |
| Baba öğrenim durumu | İlkokul | f | 165 | 29 | 194 | X ² = 1,524, sd = 4, p = ,822 |
| | | % | 85,1 | 14,9 | 100,0 | |
| | Ortaokul | f | 95 | 14 | 109 | |
| | | % | 87,2 | 12,8 | 100,0 | |
| | Lise | f | 134 | 25 | 159 | |
| | | % | 84,3 | 15,7 | 100,0 | |
| Lisans | f | 134 | 19 | 153 | | |
| | % | 87,6 | 12,4 | 100,0 | | |
| Lisans üstü | f | 13 | 1 | 14 | | |
| | % | 9,9 | 7,1 | 100,0 | | |
| Anne öğrenim durumu | İlkokul | f | 283 | 47 | 330 | X ² = 3,720, sd = 4, p = ,455 |
| | | % | 85,8 | 14,2 | 100,0 | |
| | Ortaokul | f | 99 | 15 | 114 | |
| | | % | 86,8 | 13,2 | 100,0 | |
| | Lise | f | 99 | 21 | 120 | |
| | | % | 82,5 | 17,5 | 100,0 | |
| | Lisans | f | 55 | 5 | 60 | |
| | | % | 91,7 | 8,3 | 100,0 | |
| Lisans üstü | f | 5 | | 5 | | |
| | % | 283 | 47 | 330 | | |

Tablo 3' deki verilere göre öğretmen adaylarının internet kullanımları ile babalarının öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($X^2 = 1,524; sd = 4; p = ,822 > ,05$) İnternet kullandığını belirten öğretmen adaylarının %26,2' sinin babası ilkokul mezunu iken, sadece %2,1' nin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumu ile internet kullanımları arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($X^2 = 3,720; sd = 4; p = ,455 > ,05$). İnternet kullandığını belirten öğretmen adaylarının % 45,0' inin annesi ilkokul mezunu iken sadece % 0,8' inin annesinin lisans üstü eğitimli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kablolu telefonlarda iletilen dalga nedir? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımına göre değişimi Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının kablolu telefonlarda iletilen dalga nedir? Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımına göre değişimi

| | | Kablolu telefonda iletilen dalga | | | | Toplam | X ² Test | |
|--------------------|------------|----------------------------------|--------------|------------------|-------|--------|---|---|
| | | Ses dalgası | Işık dalgası | Elektrik sinyali | | | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 129 | 50 | 148 | 327 | X ² = ,195, sd =2, p= ,907 | |
| | | % | 39,4 | 15,3 | 45,3 | 100,0 | | |
| | Kız | f | 114 | 47 | 141 | 302 | | |
| % | | 37,7 | 15,6 | 46,7 | 100,0 | | | |
| Bölümler | Sosyal bi. | f | 57 | 7 | 38 | 102 | | X ² = 106,163, sd =14, p= ,000 |
| | | % | 55,9 | 6,9 | 37,3 | 100,0 | | |
| | Türkçe | f | 28 | 35 | 37 | 100 | | |
| | | % | 28,0 | 35,0 | 37,0 | 100,0 | | |
| | Coğrafya | f | 29 | 5 | 9 | 43 | | |
| | | % | 67,4 | 11,6 | 20,9 | 100,0 | | |
| | Türk dili | f | 14 | 21 | 26 | 61 | | |
| | | % | 23,0 | 34,4 | 42,6 | 100,0 | | |
| | Tarih | f | 33 | 1 | 30 | 64 | | |
| | | % | 51,6 | 1,6 | 46,9 | 100,0 | | |
| Fen Bil. | f | 23 | 12 | 43 | 78 | | | |
| | % | 29,5 | 15,4 | 55,1 | 100,0 | | | |
| İlk.Matematik | f | 27 | 7 | 58 | 92 | | | |
| | % | 29,3 | 7,6 | 63,0 | 100,0 | | | |
| Sınıf öğr. | f | 32 | 9 | 48 | 89 | | | |
| | % | 36,0 | 10,1 | 53,9 | 100,0 | | | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 112 | 58 | 124 | 294 | X ² =8,387, sd =2, p= ,015 | |
| | | % | 38,1 | 19,7 | 42,2 | 100,0 | | |
| | 4.sınıf | f | 131 | 39 | 165 | 335 | | |
| % | | 39,1 | 11,6 | 49,3 | 100,0 | | | |
| İnternet kullanımı | Evet | f | 205 | 76 | 260 | 541 | | X ² =9,035, sd =2, p= ,011 |
| | | % | 37,9 | 14,0 | 48,1 | 100,0 | | |
| | Hayır | f | 38 | 21 | 29 | 88 | | |
| | | % | 43,2 | 23,9 | 33,0 | 100,0 | | |

Tablo 4 verilerine göre öğretmen adaylarının kablolu telefonlarda iletilen dalga nedir? Sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($X^2 = ,195$; $sd=2$; $p = ,907 >,05$). Bu soruyu kız öğretmen adaylarının % 46,7 si erkek öğretmen adaylarının % 45, ü doğru bilebilmişlerdir. Bu oran düşüktür. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bu soruya yanlış cevap vermişlerdir. Üzücü olan bir nokta ise erkek öğretmen adaylarının %39,4' ü kız öğretmen adaylarının %37,7' sinin kablolu telefonlarda iletilen dalganın ses dalgası olduğunu düşünmeleridir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($X^2 = 106,163$; $sd=14$; $p = ,000 <,05$). İlköğretim matematik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi bölümü öğretmen adaylarının doğru cevap yüzdesi diğer bölümlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2 = 8,387$; $sd=2$; $p = ,015 <,05$). 4. sınıf öğretmen adaylarının doğru

cevap yüzdesinin 1.sınıf öğretmen adaylarının doğru cevap yüzdesinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($X^2 = 9,035$; $sd=2$; $p = ,011 < ,05$). İnternet kullanan öğretmen adayları internet kullanmayan öğretmen adaylarına göre soruyu daha doğru cevaplamışlardır.

Öğretmen adaylarının “Cep telefonlarında iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımları arasındaki ilişki Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının “Cep telefonlarında iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımlarına göre değişimi

| | | Cep Telefonunda İletilen Dalda | | | | Toplam | X ² Test | |
|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------|---------------|-------|--------|---|--|
| | | Ses dalgası | Işık dalgası | Radyo dalgası | | | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 50 | 58 | 219 | 327 | $X^2 =13,215,$ $sd =2,$ $p= ,001$ | |
| | | % | 15,3 | 17,7 | 67,0 | 100,0 | | |
| | Kız | f | 76 | 64 | 162 | 302 | | |
| % | | 25,2 | 21,2 | 53,6 | 100,0 | | | |
| Bölgeler | Sosyal bil. | f | 21 | 21 | 60 | 102 | | $X^2 =41,258,$ $sd =14,$ $p= ,000$ |
| | | % | 20,6 | 20,6 | 58,8 | 100,0 | | |
| | Türkçe | f | 15 | 26 | 59 | 100 | | |
| | | % | 15,0 | 26,0 | 59,0 | 100,0 | | |
| | Coğrafya | f | 7 | 12 | 24 | 43 | | |
| | | % | 16,3 | 27,9 | 55,8 | 100,0 | | |
| | Türk dili | f | 8 | 19 | 34 | 61 | | |
| | | % | 13,1 | 31,1 | 55,7 | 100,0 | | |
| | Tarih | f | 22 | 7 | 35 | 64 | | |
| | | % | 34,4 | 10,9 | 54,7 | 100,0 | | |
| | Fen Bil. | f | 14 | 5 | 59 | 78 | | |
| | | % | 17,9 | 6,4 | 75,6 | 100,0 | | |
| İlk.Matematik | f | 16 | 10 | 66 | 92 | | | |
| | % | 17,4 | 10,9 | 71,7 | 100,0 | | | |
| Sınıf ögr. | f | 23 | 22 | 44 | 89 | | | |
| | % | 25,8 | 24,7 | 49,4 | 100,0 | | | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 64 | 69 | 161 | 294 | $X^2 =8,631,$ $sd =2,$ $p= ,013$ | |
| | | % | 21,8 | 23,5 | 54,8 | 100,0 | | |
| | 4.sınıf | f | 62 | 53 | 220 | 335 | | |
| % | | 18,5 | 15,8 | 65,7 | 100,0 | | | |
| İnternet kullanımı | Evet | f | 103 | 97 | 341 | 541 | | $X^2 =10,049,$ $sd =2,$ $p= ,007$ |
| | | % | 19,0 | 17,9 | 63,0 | 100,0 | | |
| | Hayır | f | 23 | 25 | 40 | 88 | | |
| | | % | 26,1 | 28,4 | 45,5 | 100,0 | | |

Tablo 5 verilerine göre, kız ve erkek öğretmen adaylarının “Cep telefonunda iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri doğru cevap yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 13,215$; $sd=2$; $p = ,001 < ,05$). Erkek öğretmen adaylarının %67’ si, kız öğretmen adaylarının %53,6’ sı cep telefonlarında iletilen dalga radyo dalgası olduğunu bilmişlerdir. Öğretmen adaylarının tümünün ellerinden düşürmedikleri cep telefonları ile ilgili bu soruyu doğru cevaplamaları beklenirdi. Kız öğretmen adaylarının %25,2’ si ve erkek öğretmen adaylarının %15,3’ ü cep telefonlarında iletilen dalga ses dalgası olduğunu düşünmeleri ise

üzücüdür. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2 = 41,258$; $sd=14$; $p = ,000 < ,05$). Sayısal bölüm öğretmen adaylarının sözel bölüm öğretmen adaylarına göre doğru cevaplama yüzdeleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile sınıfları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2 = 8,631$; $sd=2$; $p = ,013 < ,05$). 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre soruyu doğru cevaplama yüzdeleri daha yüksektir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($X^2 = 10,049$; $sd=2$; $p = ,007 < ,05$). İnternet kullanan öğretmen adaylarının soruyu doğru cevaplama yüzdeleri internet kullanmayanlara göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının “Fiber optik kabloda iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımları arasındaki ilişki Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının “Fiber optik kabloda iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımlarına göre değişimi

| | | Fiber Optik Kabloda İletilen Dalda | | | | Toplam | X ² Test | |
|--------------------|---------------|------------------------------------|--------------|---------------|------|--------|--|--|
| | | Ses dalgası | Işık dalgası | Radyo dalgası | | | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 50 | 204 | 73 | 327 | X ² = ,297, sd =2, p= ,862 | |
| | | % | 15,3 | 62,4 | 22,3 | 100,0 | | |
| | Kız | f | 51 | 185 | 66 | 302 | | |
| | | % | 16,9 | 61,3 | 21,9 | 100,0 | | |
| Bölümler | Sosyal bil. | f | 17 | 57 | 28 | 102 | | X ² = 36,655, sd =14, p= ,001 |
| | | % | 16,7 | 55,9 | 27,5 | 100,0 | | |
| | Türkçe | f | 20 | 49 | 31 | 100 | | |
| | | % | 20,0 | 49,0 | 31,0 | 100,0 | | |
| | Coğrafya | f | 5 | 27 | 11 | 43 | | |
| | | % | 11,6 | 62,8 | 25,6 | 100,0 | | |
| | Türk dili | f | 12 | 33 | 16 | 61 | | |
| | | % | 19,7 | 54,1 | 26,2 | 100,0 | | |
| | Tarih | f | 10 | 37 | 17 | 64 | | |
| | | % | 15,6 | 57,8 | 26,6 | 100,0 | | |
| | Fen Bil. | f | 9 | 59 | 10 | 78 | | |
| | | % | 11,5 | 75,6 | 12,8 | 100,0 | | |
| | İlk.Matematik | f | 8 | 75 | 9 | 92 | | |
| | | % | 8,7 | 81,5 | 9,8 | 100,0 | | |
| | Sınıf ögr. | f | 20 | 52 | 17 | 89 | | |
| | | % | 22,5 | 58,4 | 19,1 | 100,0 | | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 57 | 165 | 72 | 294 | X ² = 8,164, sd =2, p= ,017 | |
| | | % | 19,4 | 56,1 | 24,5 | 100,0 | | |
| | 4.sınıf | f | 44 | 224 | 67 | 335 | | |
| | | % | 13,1 | 66,9 | 20,0 | 100,0 | | |
| İnternet kullanımı | Evet | f | 86 | 333 | 122 | 541 | X ² = ,473, sd =2, p= ,789 | |
| | | % | 15,9 | 61,6 | 22,6 | 100,0 | | |
| | Hayır | f | 15 | 56 | 17 | 88 | | |
| | | % | 17,0 | 63,6 | 19,3 | 100,0 | | |

Tablo 6 verilerine göre öğretmen adaylarının “Fiber optik kabloda iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile cinsiyetleri arasında

anlamli bir farklıliğın olmadığı görülmektedir ($X^2 = ,297$; $sd=2$; $p = ,862 < ,05$). Erkek öğretmen adaylarının %62,4' ü, kız öğretmen adaylarının %61,3' ü fiber optik kablo-da iletilen dalğanın ışık dalgası olduğunu bilebilmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile bölümleri arasında anlamli bir farklıliğın olduğu görülmektedir ($X^2 = 36,655$; $sd=14$; $p = ,001 < ,05$). Sayısal bölüm öğretmen adaylarının soruyu doğru cevaplama yüzdeleri sözel bölüm öğretmen adaylarından daha yüksektir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile sınıf düzeyleri arasında da anlamli bir farklıliğın olduğu görülmektedir ($X^2 = 8,164$; $sd=2$; $p = ,017 < ,05$). 4. sınıf öğretmen adayları 1.sınıf öğretmen adaylarına göre bu soruyu daha doğru cevaplayabilmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile internet kullanımları arasında anlamli bir farklıliğın olmadığı görülmektedir ($X^2 = ,473$; $sd=2$; $p = ,789 > ,05$).

Öğretmen adaylarının "Ultrasonografi cihazı ile insan dokusuna iletilen dalga nedir?" Sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımları arasındaki ilişki Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının "Ultrasonografi cihazı ile insan dokusuna iletilen dalga nedir?" Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımlarına göre değişimi

| | | Ultrasonografide kullanılan dalga | | | | X ² Test | |
|--------------------|-------------|-----------------------------------|--------------|---------|--------|---------------------|---|
| | | Ultras | Işık dalgası | X-ışını | Toplam | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 132 | 97 | 98 | 327 | $X^2 = ,184$, $sd = 2$, $p = ,912$ |
| | | % | 40,4 | 29,7 | 30,0 | 100,0 | |
| | Kız | f | 117 | 93 | 92 | 302 | |
| | | % | 38,7 | 30,8 | 30,5 | 100,0 | |
| Bölümler | Sosyal bil. | f | 36 | 39 | 27 | 102 | $X^2 = 38,716$, $sd = 14$, $p = ,000$ |
| | | % | 35,3 | 38,2 | 26,5 | 100,0 | |
| | Türkçe | f | 36 | 27 | 37 | 100 | |
| | | % | 36,0 | 27,0 | 37,0 | 100,0 | |
| | Coğrafya | f | 5 | 16 | 22 | 43 | |
| | | % | 11,6 | 37,2 | 51,2 | 100,0 | |
| | Türk dili | f | 9 | 18 | 34 | 61 | |
| | | % | 14,8 | 29,5 | 55,7 | 100,0 | |
| | Tarih | f | 3 | 31 | 30 | 64 | |
| | | % | 4,7 | 48,4 | 46,9 | 100,0 | |
| | Fen Bil. | f | 49 | 17 | 12 | 78 | |
| | % | 62,8 | 21,8 | 15,4 | 100,0 | | |
| İlk.Matematik | f | 65 | 16 | 11 | 92 | | |
| | % | 70,7 | 17,4 | 12,0 | 100,0 | | |
| Sınıf öğr. | f | 46 | 26 | 17 | 89 | | |
| | % | 51,7 | 29,2 | 19,1 | 100,0 | | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 117 | 96 | 81 | 294 | $X^2 = 2,389$, $sd = 2$, $p = ,302$ |
| | | % | 39,8 | 32,7 | 27,6 | 100,0 | |
| | 4.sınıf | f | 132 | 94 | 109 | 335 | |
| | % | 39,4 | 28,1 | 32,5 | 100,0 | | |
| İnternet kullanımı | Evet | f | 216 | 164 | 161 | 541 | $X^2 = ,383$, $sd = 2$, $p = ,828$ |
| | | % | 39,9 | 30,3 | 29,8 | 100,0 | |
| | Hayır | f | 33 | 26 | 29 | 88 | |
| | | % | 37,5 | 29,5 | 33,0 | 100,0 | |

Tablo 7 verilerine göre erkek ve kız öğretmen adaylarının “Ultrasonografi cihazı ile insan dokusuna iletilen dalga nedir?” Sorusuna verdikleri doğru cevap yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = ,184$; $sd=2$; $p = ,912 > ,05$). Kız ve erkek öğretmen adayları ultrasonografi cihazının çalışma prensibini bilememişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 38,716$; $sd=14$; $p = ,000 < ,05$). Sayısal bölüm öğretmen adaylarının bu soruyu doğru cevaplama yüzdeleri sözel bölüm öğretmen adaylarınınkinden daha yüksektir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile sınıfları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = 2,389$; $sd=2$; $p = ,302 > ,05$). 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri % 39 dur. 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğunun ultrasonografi cihazının çalışma prensiplerini bilmedikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = ,383$; $sd = 2$; $p = ,828 > ,05$).

Öğretmen adaylarının “Bilgisayarlı tomografi de kullanılan dalga veya ışın nedir?” Sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımları arasındaki ilişki Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının “Bilgisayarlı tomografide kullanılan dalga veya ışın nedir?” Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımlarına göre değişimi

| | | Bilgisayarlı tomografide kullanılan dalga | | | | Toplam | X ² Test | |
|--------------------|---------------|---|------------|---------------|---------|--------|---|--|
| | | Işık dalgası | Gama ışını | Radyo dalgası | X-ışını | | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 45 | 78 | 68 | 136 | X ² = ,609, sd =3, p= ,894 | |
| | | % | 13,8 | 23,9 | 20,8 | 41,6 | | |
| | Kız | f | 45 | 75 | 56 | 126 | 100,0 | |
| | | % | 14,9 | 24,8 | 18,5 | 41,7 | | |
| Bölümler | Sosyal bil. | f | 11 | 28 | 12 | 51 | 102 | X ² = 96,148, sd =21, p= ,000 |
| | | % | 10,8 | 27,5 | 11,8 | 50,0 | 100,0 | |
| | Türkçe | f | 10 | 44 | 28 | 18 | 100 | |
| | | % | 10,0 | 44,0 | 28,0 | 18,0 | 100,0 | |
| | Coğrafya | f | 2 | 14 | 7 | 20 | 43 | |
| | | % | 4,7 | 32,6 | 16,3 | 46,5 | 100,0 | |
| | Türk dili | f | 15 | 18 | 20 | 8 | 61 | |
| | | % | 24,6 | 29,5 | 32,8 | 13,1 | 100,0 | |
| | Tarih | f | 6 | 12 | 13 | 33 | 64 | |
| | | % | 9,4 | 18,8 | 20,3 | 51,6 | 100,0 | |
| | Fen Bil. | f | 9 | 12 | 13 | 44 | 78 | |
| | | % | 11,5 | 15,4 | 16,7 | 56,4 | 100,0 | |
| | İlk.Matematik | f | 16 | 12 | 15 | 49 | 92 | |
| | | % | 17,4 | 13,0 | 16,3 | 53,3 | 100,0 | |
| Sınıf öğr. | f | 21 | 13 | 16 | 39 | 89 | | |
| | % | 23,6 | 14,6 | 18,0 | 43,8 | 100,0 | | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 56 | 59 | 61 | 118 | 294 | X ² = 13,381, sd =3, p= ,004 |
| | | % | 19,0 | 20,1 | 20,7 | 40,1 | 100,0 | |
| | 4.sınıf | f | 34 | 94 | 63 | 144 | 335 | |
| | | % | 10,1 | 28,1 | 18,8 | 43,0 | 100,0 | |
| İnternet kullanımı | Evet | f | 79 | 132 | 97 | 233 | 541 | X ² = 8,345, sd =3, p= ,039 |
| | | % | 14,6 | 24,4 | 17,9 | 43,1 | 100,0 | |
| | Hayır | f | 11 | 21 | 27 | 29 | 88 | |
| | | % | 12,5 | 23,9 | 30,7 | 33,0 | 100,0 | |

◆ Hatice Güzel

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının "Bilgisayarlı tomografide kullanılan dalga veya ışın nedir?" Sorusuna verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = ,609$; $sd=3$; $p = ,894 > ,05$). Kız ve erkek öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri %41,7 civarındadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilgisayarlı tomografi cihazının çalışma prensibini de bilemedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 96,148$; $sd=21$; $p = ,000 < ,05$). Sayısal bölüm öğretmen adayları sözel bölüm öğretmen adaylarına göre bu soruyu daha doğru cevaplamışlardır. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile sınıfları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 13,381$; $sd=3$; $p = ,004 < ,05$). 4.sınıf öğretmen adaylarının bu soruyu doğru cevaplama 1.sınıf öğretmen adaylarından daha başarılı oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 8,345$; $sd=3$; $p = ,039 < ,05$). İnternet kullanan öğretmen adayları bu soruyu doğru cevaplama internet kullanmayanlara göre daha başarılı olmuşlardır.

Öğretmen adaylarının "MR cihazında kullanılan dalga veya ışın hangisidir?" Sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımları arasındaki ilişki Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının “MR cihazında kullanılan dalga veya ışın hangisidir?” Sorusuna verdikleri cevapların cinsiyet, bölüm, sınıf ve internet kullanımına göre değişimi

Tablo 9’ verilerine göre öğretmen adaylarının “MR cihazında kullanılan dalga veya ışın hangisidir?” Sorusuna verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = 5,455$; $sd=3$; $p = ,141 > ,05$). Mağnetik rezonans (MR) cihazının çalışma prensibini kız öğretmen adaylarının % 29 u erkek öğretmen adaylarının %24’ ü doğru bilebilmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bu teknoloji cihazının çalışma prensibini de bilememektedirler. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 60,395$; $sd=21$; $p = ,000 < ,05$). Sayısal bölüm öğretmen adayları bu soruyu doğru cevaplamada sözel bölüm öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 14,006$; $sd=3$; $p = ,003 < ,05$). 4. sınıf öğretmen adayları bu soruyu doğru cevaplamada 1. sınıf öğretmen adaylarından daha başarılı olmuşlardır. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 10,082$; $sd=3$; $p = ,018 < ,05$). İnternet kullanan öğretmen adayları bu soruyu doğru cevaplamada internet kullanmayanlara göre daha başarılı olmuşlardır.

| | | MR cihazında kullanılan dalga | | | | Toplam | X ² Test | |
|--------------------|---------------|-------------------------------|----------|---------------|---------|--------|---|--|
| | | Işık dalgası | Ultrases | Radyo dalgası | X-ışını | | | |
| Cinsiyet | Erkek | f | 48 | 94 | 79 | 106 | $X^2 = 5,455,$ $sd = 3,$ $p = ,141$ | |
| | | % | 14,7 | 28,7 | 24,2 | 32,4 | | |
| | Kız | f | 41 | 65 | 89 | 107 | | |
| | | % | 13,6 | 21,5 | 29,5 | 35,4 | | |
| | Sosyal bil. | f | 19 | 30 | 24 | 29 | | 102 |
| | | % | 18,6 | 29,4 | 23,5 | 28,4 | | 100,0 |
| Bölümler | Türkçe | f | 7 | 39 | 24 | 30 | 100 | |
| | | % | 7,0 | 39,0 | 24,0 | 30,0 | 100,0 | |
| | Coğrafya | f | 8 | 11 | 10 | 14 | 43 | |
| | | % | 18,6 | 25,6 | 23,3 | 32,6 | 100,0 | |
| | Türk dili | f | 9 | 19 | 17 | 16 | 61 | |
| | | % | 14,8 | 31,1 | 27,9 | 26,2 | 100,0 | |
| | Tarih | f | 11 | 25 | 12 | 16 | 64 | |
| | | % | 17,2 | 39,1 | 18,8 | 25,0 | 100,0 | |
| | Fen Bil. | f | 9 | 13 | 17 | 39 | 78 | |
| | | % | 11,5 | 16,7 | 21,8 | 50,0 | 100,0 | |
| | İlk.Matematik | f | 15 | 13 | 25 | 39 | 92 | |
| | | % | 16,3 | 14,1 | 27,2 | 42,4 | 100,0 | |
| | Sınıf öğr. | f | 11 | 9 | 39 | 30 | 89 | |
| | | % | 12,4 | 10,1 | 43,8 | 33,7 | 100,0 | |
| Sınıf | 1.sınıf | f | 52 | 83 | 79 | 80 | 294 | $X^2 = 14,006,$ $sd = 3,$ $p = ,003$ |
| | | % | 17,7 | 28,2 | 26,9 | 27,2 | 100,0 | |
| | 4.sınıf | f | 37 | 76 | 89 | 133 | 335 | |
| | | % | 11,0 | 22,7 | 26,6 | 39,7 | 100,0 | |
| İnternet kullanımı | Evet | f | 76 | 135 | 135 | 195 | 541 | $X^2 = 10,082,$ $sd = 3,$ $p = ,018$ |
| | | % | 14,0 | 25,0 | 25,0 | 36,0 | 100,0 | |
| | Hayır | f | 13 | 24 | 33 | 18 | 88 | |
| | | % | 14,8 | 27,3 | 37,5 | 20,5 | 100,0 | |

TARTIŞMA

Araştırma örneklemini oluşturan 629 öğretmen adayının %52' si erkek , %48' i kız öğretmen adaydır. Araştırmamızda öğretmen adaylarının %86' sının internet kullandıkları belirlenmiştir. Bazı araştırma bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Atav, Akkoyunlu ve Sağlam(2006)' in araştırmalarında öğretmen adaylarının % 87'sinin, Başaran (2005)' nin araştırmasında öğretmen adaylarının %83'nün internet kullandıkları belirlenmiştir. Keleş, İpek ve Şahin (2008), ile Çatlıoğlu ve Kutluca (2008), öğretmen adaylarının internet kullanma oranlarının, Kıyıcı ve Altıntaş(2010) , ve Kılınç (2010), öğretmen adaylarının temel teknoloji yeterliklerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ancak Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009), araştırmalarında öğretmen adaylarının, interneti ve bilgisayarı öğretim amaçlı kullanabilmede kendilerini yeterli hissetmediklerini belirlemişlerdir.

Araştırmamızda öğretmen adaylarının internet kullanımları ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgunun aksine Erdem (2010),Yanık (2010), Kıyıcı ve Altıntaş (2010) , internet kullanma konusunda bölümlere göre fark belirlemişler, bu farkın fen bölümleri lehine olduğunu vurgulamışlardır. Fidancıoğlu, Beydağı, Gök Özer ve Kızılkaya (2009), araştırmalarında internet kullanımının bölümlere göre değiştiğini sağlık memurluğu bölüm öğrencilerinin internet kullanımlarının daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmamızda öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir fark belirlenmiş, 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre internet kullanımlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Erdem (2010)' in araştırma sonuçları bu bulgumuzu desteklerken, Keleş, İpek ve Şahin (2008) ve Tokcan (2008), internet kullanımının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediğini, Yetişir ve Kaptan (2006), sınıf düzeylerine göre internet kullanımının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha fazla internet kullandıkları belirlenmiştir. Literatürde araştırma bulgumuzu destekler nitelikte araştırmalar (Mishra, Yadova & Bisht, 2005; Erdem, 2010; Kıyıcı ve Altıntaş, 2010; Tokcan, 2008; Özdemir ve Usta, 2007; Wu & Tsai, 2006; Yaman, 2006; Li & Kirkup, 2007; Liaw, 2002; Usluel ve Aşkar, 2002; Torkezadeh & Van Dyke, 2002) ve öğretmen adaylarının internet kullanımlarında cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığını gösteren araştırmalar (Börü, 2001; Aksu ve İrgil 2003; Yaman, Yaman ve Horzum, 2004; Tavşancıl ve Keser 2002; Akdağ ve Karahan 2004; Çavuş ve Gökdaş, 2006; Gezer ve Sevim, 2006; Zhang, 2007; Tekinarslan, 2008; Yıldırım ve Bahar, 2008) mevcuttur.

Araştırmamızda öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türleri ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Börü (2001), araştırmasında üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının mezun oldukları okul türlerine göre değişmediğini belirlemiştir. Bu bulguların aksine Erdem (2010), araştırmasında öğretmen adaylarının internet kullanımları ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir fark belirlemiştir.. Araştırmamızda öğretmen adaylarının anne ve babalarının öğrenim durumu ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Literatürde araştırmanın bundan sonraki bölümünde yer alan, güncel teknoloji cihazlarının çalışma prensibinin sorgulandığı benzeri araştırmalara hiç rastlanılmamıştır. Bu nedenle sadece araştırma sonuçları verilip yorumlanmıştır. .

Öğretmen adaylarının kablolu telefonlarla ilgili soruya verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının bu soruyu doğru cevaplama yüzdeleri düşüktür (%45). Öğretmen adaylarının kablolu telefonlarla ilgili soruya verdikleri cevaplar ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Sayısal bölüm öğretmen adayları diğer bölüm öğretmen adaylarına göre daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının kablolu telefonlarla ilgili soruya verdikleri cevaplar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş 4.sınıf öğrencileri 1.sınıf öğrencilerine göre daha doğru cevap vermişlerdir. Üniversite öğreniminin öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili bilgi seviyelerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kablolu telefonlarla ilgili soruya verdikleri cevaplar ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. İnternet kullanan öğrenciler bu soruyu daha doğru cevaplamışlardır. Fakat doğru cevaplama yüzdesi yine de düşüktür (%45). Öğretmen adayları kablolu telefonlarda iletişimin nasıl sağlandığını bilememektedirler. Bu da üzerinde durulması gereken bir konudur.

Öğretmen adaylarının cep telefonları ile iletişimin nasıl sağlandığı sorusuna verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş, erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık %20' sinin cep telefonlarında iletişimin ses dalgaları ile olduğunu düşünmeleri de üzücüdür Tüm öğretmen adaylarının ellerinden düşürmedikleri cep telefonları ile ilgili bu soruyu doğru cevaplamaları beklenirdi. Öğretmen adaylarının cep telefonunda iletişimin nasıl sağlandığı sorusuna verdikleri cevaplar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş 4.sınıf öğretmen adayları 1.sınıf öğretmen adaylarına göre bu soruya daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının aynı soruya verdikleri cevaplar ile bölümleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş, sayısal bölüm öğretmen adayları sözel bölüm öğretmen adaylarına göre bu soruya daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının cep telefonları ile iletişimin nasıl sağlandığı sorusuna verdikleri cevaplar ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. İnternet kullanan öğretmen adayları bu soruyu daha doğru cevaplamışlardır (ortalama % 63). Öğretmen adaylarının fiber optik kablo ile ilgili soruya verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri ve internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı soru ile bölümleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 4.sınıf öğretmen adayları ve sayısal bölüm öğretmen adayları bu soruya daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ortalama %62' si fiber optik kabloda iletişimin ışık dalgası ile sağlandığını bilişlerdir. Bu konuda doğru bilgiye sahip olmaları sevindiricidir.

Öğretmen adaylarının ultrasonografi ile ilgili soruya verdikleri cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bölümleri, sınıf düzeyleri ve internet kullanımları ile bu soruya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 4. sınıf öğretmen adayları, sayısal bölüm öğretmen adayları ve internet kullanan öğretmen adayları bu soruya daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları çok sık duydukları bu görüntüleme cihazı hakkında da yeterli bilgiye sahip değillerdir. Doğru cevap yüzdeleri düşüktür (ortalama %38).

Öğretmen adaylarının bilgisayarlı tomografi cihazı ile ilgili soruya verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bölümleri, sınıf düzeyleri ve internet kullanımları ile bu soruya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 4. sınıf öğretmen adayları, sayısal bölüm öğretmen adayları ve internet kullanan öğretmen adayları bu soruya daha doğru cevap vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüntüleme cihazlarından nükleer manyetik rezonans (MR) cihazı ile ilgili soruya verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bölümleri, sınıf düzeyleri ve internet kullanımları ile bu soruya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 4. sınıf öğretmen adayları, sayısal bölüm öğretmen adayları ve internet kullanan öğretmen adayları bu soruya daha doğru cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları bu cihaz hakkında da yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri oldukça düşüktür (ortalama %31).

Sonuç olarak araştırmamızda öğretmen adaylarının güncel ve sıkça duydukları teknoloji cihazları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Teknolojiyi fen kavramları ile ilişkilendirme yeterlilikleri, teknolojiyi anlama seviyeleri kısaca teknoloji okuryazarlık seviyeleri düşük bulunmuştur. Bunun nedeni ilköğretim ve orta öğretimde verilen fen ve teknoloji derslerinin anlatımında bilişsel alana daha fazla ağırlık verilip konuların günlük yaşamla bağlantısının kurulamaması olabilir.

Çepni ve diğerleri (2000), araştırmalarında, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri fizik kavramlarını belirlemişlerdir. Kavramların bilgi düzeyinde sorulduğunda anlaşılma ve anlaşılmama düzeylerinin yüksek, kavramların kavrama düzeyinde sorulduğunda anlama ve anlamama düzeylerinin düşük olduğunu, yanılgılarının ise yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Çepni (2005)' e göre fen eğitimi bir bütün olarak tüm toplumumuzun ve gelecekteki vatandaşlarımızın bilimsel okuryazarlığını artırma ihtiyacını karşılamalıdır.

Her an hızla değişen ve gelişen fen çağına ayak uydurabilecek, en son teknolojik buluşlardan her alanda yararlanabilecek, teknolojik tüm buluşlarda ve gelişmelerde bilimin gerekli olduğunu kavrayabilecek bireyler yetiştirmeye gayret göstermemiz gerektiği bu araştırma bulgularından da görülmektedir. Bu araştırma bulguları fen teknoloji ve fizik derslerine giren öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi fizik kavramları ile ilişkilendirme konusuna daha da önem vermeleri gerektiğini göstermesi açısından da önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğretmen adaylarının internet kullanım oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.
2. İnternet kullanımları bölümlere göre değişmemektedir.
3. 4. sınıf öğretmen adayları 1. sınıf öğretmen adaylarına göre internette daha çok yararlanmaktadır.
4. Erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre internette daha fazla yararlanmaktadır.
5. Öğretmen adaylarının internet kullanımları mezun oldukları okul türlerine göre değişmemektedir.
6. Öğretmen adaylarının internet kullanımları anne ve babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir.
7. Kablolu telefonlar, fiber optik kablolar, ultrasonografi cihazı, bilgisayarlı tomografi ve MR cihazı ile ilgili sorulara verilen doğru cevap yüzdelerinin cinsiyete göre değişimi anlamlı bir fark göstermemiştir.
8. Cep telefonları ile ilgili soruda cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmiş erkek öğretmen adayları kız öğretmen adaylarına göre bu soruyu daha doğru cevaplamışlardır.
9. Kablolu telefonlar, cep telefonları, fiber optik kablolar, ultrasonografi cihazı, bilgisayarlı tomografi, magnetik rezonans (MR) cihazı ile ilgili sorulara verilen cevaplar ile bölümler arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş tüm bu sorulara sayısal bölüm öğretmen adayları sözel bölüm öğretmen adaylarına göre daha doğru cevaplamışlardır.
10. Kablolu telefonlar, cep telefonları, fiber optik kablolar, bilgisayarlı tomografi ve MR cihazı ile ilgili sorulara verilen cevaplar ile sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlenmiş 4. sınıflar 1. sınıflara göre tüm soruları daha doğru cevaplayabilmişlerdir.
11. Ultrasonografi cihazı ile ilgili soruya verilen cevaplar ile sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
12. Kablolu telefonlar, cep telefonları, bilgisayarlı tomografi cihazı, MR cihazı ile ilgili sorulara verilen cevaplar ile internet kullanımı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş internet kullanan öğretmen adayları bu sorulara daha doğru cevap vermişlerdir.
13. Fiber optik kablo ve ultrasonografi cihazı ile ilgili sorulara verilen doğru cevap yüzdesi ile internet kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
14. Kız ve erkek öğretmen adaylarının çoğunluğu kablolu telefonlarda iletilen dalganın ne olduğunu yani kablolu telefonlarda iletişimin nasıl olduğunu, ultrasonografi, bilgisayarlı tomografi ve MR gibi görüntüleme cihazlarının çalışma prensiplerini hiç bilememektedirler.

◆ Hatice Güzel

15. Öğretmen adaylarının çoğunluğu fiber optik kabloda iletilen dalganın ışık dalgası olduğunu bilmektedirler.
16. Cep telefonlarının çalışma prensiplerini öğretmen adaylarının yaklaşık %61 i doğru bilmektedirler.
17. Öğretmen adaylarının internet kullanımları yüksek olmasına rağmen güncel teknoloji cihazları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Öğretmen adaylarının gelişen teknolojiyi anlayabilmesi, kullanabilmesi ve yeniliklere ayak uydurabilmesi açısından ders programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalı, teknoloji kavramı kapsamındaki konular ilgili dersler içine yerleştirilmelidir.
2. İlköğretimden üniversiteye kadar okutulan tüm fen derslerinde teknolojinin günlük hayattaki uygulamalarına yer verilmelidir.
3. Öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitimde internetin eğitim-öğretim amaçlı olarak daha etkin ve verimli bir şekilde özellikle bilgiye ulaşım yönünde kullanımı benimsetilmeli ve hatırlatılmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının güncel teknoloji cihazları ile ilgili bilgilerinin düşük bulunması nedeniyle benzer araştırmaların diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasında da yapılması önerilir.

Kaynakça

- Akdağ, M., Karahan, M., (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Eğitim ve Bilim Dergisi*,29 (134), 19-27.
- Aksu, H., İrgil, E.(2003). İnternetin Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi 5.ve 6. sınıf öğrencilerinin hayatındaki yeri.*Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2982), 19-23.
- Alkan, C.(1997). *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arseven, A., (1986). "Bilgisayar Destekli Öğretim." *TED Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı*, Ankara. 63-69.
- Atav, E., Akkoyunlu, B. ve Sağlam, N.(2006). "Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Olanakları ve Kullanım Amaçları," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 37-44.
- Ayas, A., Karamustafaoglu, O., "Sevim, S. ve Karamustafaoglu, S. (2001). *Fen Bilgisi Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Seviyeleri.*" Yeni Bin Yılın Başında Türkiye de Fen Bilimleri Sempozyumu, Sunulmuş Bildiri.
- Bacanak, A., "Karamustafaoglu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(14) . 191-195.
- Badders, W.F.V., Bethel, L., Peck, D., Summers, C., Valentino, C. ve Mullone, R.M. (1999). *Discovery works grade 3,4,5,6*. New Jersey: Silver Burdett Ginn
- Başaran, M (2005). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi." *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 163-177.
- Bozdoğan, A.E., Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *Kastomonu Eğitim Dergisi* 15 (2) 579-590.

- Bozkurt, D., Kandil İnceş, S. (2008). "9. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersinde Öğrendikleri Fizik Kavramlarını Günlük Yaşama İlişkilendirme Düzeylerinin Belirlenmesi." *International Conference on educational Science ICES08 Bildiriler kitabı*. 372-377.
- Börü, D. (2001). "Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımı." *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(7), 47-51.
- Bülbül, H.I., (1994). Philosophy of technology education, *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1),.75-78.
- Çatlıoğlu, H., Kutluca, T.(2008). "Matematik Öğretmen Adaylarının İnterneti Öğrenme Amaçlı Kullanmalarıyla Öğrenme Ortamı ve İnternet Kullanım Bilgisinin İlişkisi." 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitapçığı, 910-927, Mayıs 2007, Çanakkale.
- Çavuş, H., Gökdaş, İ.(2006). "Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternette Yararlanma Nedenleri ve Kazanımları." *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2(2), 56-78.
- Çepni, S., Akdeniz, A.R.,(1996). "Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım," *H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 221-226.
- Çepni, S., Aydın, A., ve Ayvaci, H.Ş. (2000). "Dört ve Beşinci Sınıflarda Fen Bilgisi Programlarındaki Fizik Kavramlarının Öğrenciler Tarafından Anlaşılma Düzeyleri." IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı.135-140.
- Çepni, S. (2005). "Bilim, Fen, Teknoloji ve Eğitim Programlarına Yansımalar. Fen ve Teknoloji Öğretimi." (Ed.S Çepni).Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Çepni, S. (2010). "Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş," 5. Baskı, Trabzon.
- Çevik, O., Yiğit, S., (2009) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Profillerinin Belirlenmesi! Amasya Üniversitesi Örneği, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 89-106.
- Demirci, N., Çirkinoğlu, A., (2004). "Öğrencilerin Elektrik ve Manyetizma Konularında Sahip Oldukları Ön Bilgi ve Kavram Yanılgularının Belirlenmesi." *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2),116-138.
- Doğan, H., (1983). "Teknoloji Eğitimi," *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara.
- Enginar, İ., Saka, A., ve Sesli, E., (2002). "Lise 2 Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri." *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi bildiriler kitabı*, 98-102.
- Erdem, A.R. (2010). "Öğretmen Adaylarının İnterneti Bilme ve Kullanma Amaçları" (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). İETC – April 26-28 İstanbul 1091-1098.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E., (2009). "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti," *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3),99-108.
- Erduran, A.D. ve Yağbasan, R., (2003). "Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Manyetizma Kavramlarını Algılama Düzeylerinin Tespiti." *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri kongresi tebliğler kitabı*,2005-2021.
- Fidancıoğlu, H., Beydağı, K. D., Gök Özer, F. ve Kızılkaya, M. (2009). "Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İnternet Kullanımına Yönelik Görüşleri." *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 2(19), 3-9.
- Germann, P.J., (1994). Testing a model of science process skills acquisition an interaction with parents' education preferred language, gender science attitude, cognitive development, academic ability and biology knowledge, *Journal of Research in Science Teaching* 31 (7), 749-783.
- Gezer, B., Sevim, Y., (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İnternet Kullanmalarının Mesleki Gelişimlerine Etkisi (Elazığ ili örneği), *Fırat Ün.v., Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 1(5), 79-84.
- Gordon, A., Hacker, M. ve Vries, M. (1995). Advanced educational technology in technology education series, F: *Computer and Systems Sciences*, Vol.109.Published in Cooperation with NATO Scientific Affairs Division.

◆ Hatice Güzel

- Gürol, M.,(1990). "Eğitim Aracı Olarak Bilgisayara İlişkin Öğretmen Görüş ve Tutumları," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Harwood, W.S., Mc Mahon, M.M. (1997) Effects of integrated video media on student achievement in high school chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (6), 617-631.
- Hoffmann, L., Haeussler, P., ve Lehrke, M. (1998). Die IPN- Interessen studie *Physk. Kiel.IPN*.
- ITEA, (2000). *International technology education association, technology for all American project*. Standarts for technological literacy content for the study of technology reston, Virginia.
- İşman, A., Baytekin, C., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M. (2002). "Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım." *TOJET*, 1(1), Makale7.
- Kaptan, F., Kuşakçı, F. (2002). "Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi." V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı (197-202). ODTÜ, Ankara.
- Keleş, E., İpek, H., ve Şahin, C. (2008). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayar Destekli Fen ve Teknoloji Öğretimine Yönelik Tutumlarındaki Değişimin Belirlenmesi." VII Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı 658-662.
- Kılınç, M.E., (2010). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Yeterlilik Algıları*. İETC – April-26-28 İstanbul Kongre Bildiriler Kitabı, 1288-1291.
- Kıyıcı, G.,Altıntaş, G. (2010). "Öğretmen Adaylarının Temel Teknoloji Yeterlilikleri." İETC-April-26-28 İstanbul.Kongre Bildiriler Kitabı , 1121-1125.
- Laney, D.,(1990). Micro computers and social studies. *OCSS Rewiev*,26, 30-32.
- Li, N., Kirkup, G. (2007) Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers and Education*, 48 (2), 301-317.
- Liaw, S.-S. (2002) . An Internet survey for perceptions of computers and the World Wide Web: relationship, prediction, and difference. *Computers in Human Behavior*, 18, 17-35.
- Loftus, J., (1999). *An action research enquiry into the marketing of an established first school in its transition to full primary status submitted in partial fulfillment of requirements*. Submitted to the Kingston University for the degree of PhD.
- Loweland, T. (2004). Technology Education standarts implementation in florida. *Journal of Technology Education*, 16 (1), 40-54.
- MEB, (2004). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı." Ankara: Devlet kitapları müdürlüğü basımevi.
- Mishra, O.P., Yadava, N., & Bisht, K. (2005). İnternet Utilization Pattern of Undergraduate Students , *University News* . 43(13), 8-12.
- Newberry, P.B.(2001).Technology education in the U.S.: A status report. *The Technology Teacher*, September,1-16.
- Oral, B. (2004) "Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları," XII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. [online]. Retrieved April,01, 2010, from <http://>.
- Özdemir, S.M., Usta, E. (2007). "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amaçlarının İncelenmesine İlişkin Bir Araştırma," *TSA*, 11 (3), 91-110.
- Özmen, H. (2003). "Kimya Öğretmen Adaylarının Asit ve Baz Kavramlarıyla İlgili Bilgilerini Günlük Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(2), (317-324).
- Özmen, H. (2005). "1990-2005 ÖSS Sınavlarındaki Kimya Sorularının Konu Alanlarına ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi." *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 187-199.

- Pınar, M., Demirci, G.(2006). "Öğrencilerin Kuvvet Konusunda Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri." 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 616-619.
- Polat, Ç. (2006). "Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi." *A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 249-266.
- Prosser, M. (1994). A Phenomenographic study of student. *Intuitive and Conceptual Understanding of Certain Electrical Phenomen. Instr. Sci.*22,189-205.
- Şad, S.N., Arbaş, S. (2010). "Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi ve Türkiye İçin Öneriler." *Milli Eğitim Dergisi*, 39(185), 278-299.
- Şimşek, A. (2000). "Eğitim İletişimi." *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No:1251, Eskişehir.
- Tavşancıl, E., Keser, H. (2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 79-100.
- Tekinarslan, E. (2008). Faculty of education students' attitudes toward internet and implications for online learning. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 67-82.
- Tokcan, H. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları. *International Conference on educational Science ICES'08 Bildiriler kitabı*. 1935-1945.
- Torkzadeh, G., Van Dyke, T. P. (2002). Effects of training on Internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18, 479-494.
- Uluğ, F.(1997). "Türkiye'de Teknoloji Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme." IV. Eğitim Bilimleri Kongresi 10-12 Eylül. Anadolu Üniversitesi.
- Uluslar Arası Teknoloji Eğitimi Kurumu [UTEK] (1996). **Technology for all Americans a rationale and structure for the study of technology**. Reston, VA: Author.<http://www.iteaconnect.org/publications/publications.htm>
- Uluslar Arası Teknoloji Eğitimi Kurumu [UTEK] (2000). **Standarts for technological literacy content for the study of technology**. Reston, VA: Author. <http://www.iteaconnect.org/publications/publications.htm>
- Uluslar Arası Teknoloji Eğitimi Kurumu [UTEK] (2006). **Technological literacy for all: A rationale and structure for the study of technology**. <http://www.iteaconnect.org/publications/publications.htm>
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., ve Yıldırım, K. (2007). "Sınıf Öğretmenliği Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi," *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 209-222.
- Usluel, Y.K. Aşkar, P.(2002). "İlköğretim Öğretmenlerinin İnternet ve E posta Kullanımları," V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ortadoğu Teknik Üniversitesi i, Ankara.
- Wu, Y-T., Tsai, C-C. (2006). University Students' İnternet attitudes and internet selfefficacy: A study at three universities in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(4),442-450.
- Vries, M. (1991). The Netherlands as a Case: National Development of Technology Education in the Technology, *Teacher*, Vol.50 No: 7
- Yaman, E., Yaman, H. ve Horzum, M. B. (2004). "Öğretim Elemanlarının İnternet Kullanımında Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri." *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 133-150.
- Yaman, M. (2006). "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumları." *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 1-28.
- Yanık, C.(2010). "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları ile İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 37-382.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H.C. ve Erbil, E.(2003). "Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretim, Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 152-158.

◆ Hatice Güzel

- Yetişir, M.I., Kaptan, F. (2006). "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi," VII Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı 647-651.
- Yıldız, V.G., Yıldırım, A. ve İlhan, N. (2006). "Üniversite Kimya Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Hakkındaki Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri." 7.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, 1144-1147.
- Yıldırım, S., Bahar, H. H. (2008). "Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İnternete Karşı Tutumları" (Erzincan üniversitesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 653-664.
- Yiğit, N., Devcioğlu, Y. ve Ayvacı, H.Ş. (2002). "İlköğretim Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen Kavramlarını Günlük Yaşamdaki Olgularla İlişkilendirebilme Düzeyleri." V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 407-414.
- Yiğit, N., Akdeniz, A. R. (2003). "Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi: Elektrik Devreleri Örneği." *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 99-113.
- Zhang, Y. (2007). Development and validation of an internet use attitude scale. *Computers and Education*, 49, 243-253.

THE EFFECT OF INTERNET USAGE ON COMPREHENSION OF TECHNOLOGY: A SPECIALCASE STUDY FOR THE, TEACHER CANDIDATES

Hatice GÜZEL*

Abstract

Comprehension of the age we live in depends primarily on recognizing technology and its dimensions. For being a modern society, it's a precondition to keep a close watch on and to benefit from developments of science and technology and this concerns whole of the society. In this research, it was aimed to determine however teacher candidates know the operation principles of daily used wired telephone, mobile phone and often-heard last medical imaging devices such as ultrasonography, magnetic resonance (MR) and computed tomography (CT), whether these results change according to their computer usage, gender, department and classes or not and to reveal the factors affecting their internet usage.

629 teacher candidates from 1st and 4th classes who are receiving education from different departments at the university are included in the sample of the research. The survey method was used in this research. The data were collected with a survey developed by the researcher. The data obtained were analyzed statistically by frequency distribution, percentage and X^2 (chi square) tests.

According to the results of the research, 54% of female and male teacher candidates considered the communication in wired telephones as sound and light waves. 40% of the teacher candidates also considered the communication in mobile phones as sound and light waves. It's challenging that they could misknow the operating principle of this technological device which they frequently use and even do not put down.

Most of the teacher candidates also do not know the operating principles of ultrasonography, computed tomography and magnetic resonance. There was a significant relation between correct answers to questions related with wired telephone, mobile phone, computed tomography device, MR device and their internet usage and the teacher candidates who use internet answered these questions more correctly ($X^2 = 10.049$; $sd=2$, $p=0.007 < 0.05$).

Key Words: Technology, Teacher Candidates, Level of Understanding

* Assoc. Prof. Dr.; Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of OFMAE, Konya

SINIF TEKRARI YAPAN VE YAPMAYAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME VE KAYGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ahmet BEDEL*

Özet

Bu araştırmada, 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada 344 öğrenci yer almıştır. Öğrencilere Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ile Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar aynı zamanda kız öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf tekrarı, akademik güdülenme, kaygı düzeyi

Giriş

Günümüzde öğrenciden beklenen akademik başarı ve başarıya ilişkin beklentiler giderek artmaktadır. Bu beklentiler hem aileleri ve hem de beklentinin merkezinde yer alan öğrencilerin yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Orta öğretim döneminde öğrenciden beklenen akademik başarı beklentisini özellikle 9. sınıfta tüm öğrencilerin sağlayamadığı ve ortaöğretim sınıf geçme yönetmeliğinin gereklerini yerine getiremediklerinden dolayı sınıf tekrarına kaldıkları ortadadır. Bu öğrencilerin bir kısmı sınıf geçme yönetmeliğinin tanıdığı haktan yararlanıp sınıfını tekrar etmekte, bir kısmı ise örgün eğitimin dışına çıkmaktadır (Ciurej, Hirschman ve Willhoft 2012). Ortaöğretime geçişle birlikte yaşanan bu 9. Sınıf şoku, daha sonraki yılları da etkilemekte ve 9. sınıfa kayıt yaptıran öğrencilerin, bir kısmı 9. sınıfta, bir kısmı diğer sınıflarda okuldan ayrılmak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla 9. sınıfa kayıt yaptıran ve mezun olabilen öğrenci sayısındaki fark, öğrencileri, aileleri ve toplumu derinden etkilemektedir.

Milli Eğitim Temel kanununa göre, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime, mesleğe, iş alanlarına ve hayata hazırlamak temel amaçlardan biridir (MEB, 2012). Ortaöğretim kurumlarının ifade

* Yrd. Doç. Dr. , Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

edilen bu işlevlerine rağmen uygulamada daha çok öğrencilerin öğrenme ve başarılı olmaları üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2003). Bu gelişim sürecinde bireysel farklılıkların olması gelişimin doğasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin gelişimindeki bireysel farklılıklar, onların akademik başarılarında da gözlenmektedir. Öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olmakta, öğrencilerin bazıları derslerinde yüksek başarı düzeyini yakalarken bazı öğrenciler bir üst sınıfa geçmek için gerekli olan yeterliliği yakalayamamaktadırlar (Sezer, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2012 yıllarına ilişkin verilerine göre Türkiye'de ortaöğretimde yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı ile dört yıl sonra bu öğrencilerden mezun olanlarının sayıları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yeni kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık % 20'sinin mezun olamadığı görülmektedir (2011-2012 Yılı MEB İstatistikleri). Mezun olamamadaki en önemli nedenlerden biri akademik başarıdır. İlk yıldaki başarı daha sonraki yıllardaki başarılar için önemli bir faktördür. Bir başarısızlık durumu okulu terk etmeye neden olabilmektedir (Ripple ve Luthar, 2000). Şimşek'e (2011) göre sınıf düzeyinde okul terki en fazla 9. Sınıflarda gerçekleşmektedir. Yüksek oranda okul terki, bireyi, aileyi ve toplumu derinden etkilemektedir (Taylı, 2008).

Ergenlerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de güdülenmedir. Güdülenme, öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kelecioğlu, 1992). Güdülenme teorileri okul ortamlarında öğrenci davranışlarını anlamaya çalışmaktadır (Seifert, 2004). Legault ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki bireylerin en önemli akademik problemlerinden birisinin akademik etkinliklere ilişkin güdülenme eksikliği olduğu sonucu elde edilmiştir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Güdülenme, kişinin, eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış bir dürtücünün etkisi ile eyleme geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012). Akademik güdülenme ise, kısaca "akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Pintich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirmede bireyin göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler (Bozanoğlu, 2004). Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "Güdülenme düzeyini" etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005).

Akademik alanda daha fazla güdülenen bireylerin kendilerine yüksek hedefler koydukları, bu hedeflere ulaşma sürecinde yüksek performans sergiledikleri ve bu süreçten zevk aldıkları görülmektedir (Kağan, 2009; Aydın, 2010). Öğrencilerinin yapacakları işe yönelik güdülenme düzeylerinin yüksek olması, bu öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha net olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, akademik görevlerine yönelik olarak ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini bilmekte ve ellerindeki işleri bitirmeye olan isteklilikleri de yüksek olmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010). Yeterince güdülenmiş öğrencilerde derse

ilgi duyma, derse hazırlanarak gelme, sürekli soru sorma, tartışmalara katılma, dikkat etmede süreklilik, davranış için çaba gösterme, gerekli zamanı ayırmaya isteklilik, konu üzerinde odaklaşma ve kendini verme, güçlüklerden yılmama, vazgeçmeme, ısrarlı ve kararlı olma gibi davranışlar gözlenir (Dilekmen ve Ada, 2005; Arı, 2010).

Akademik başarıda önemli olan faktörlerden bir diğeri de kaygıdır. Ergenlik döneminde okulda beklenen akademik başarı beklentisi ergen için kaygı nedenlerinin başında gelmektedir. Özellikle, sınıf tekrarı yapan öğrenciler, sınıf tekrarı yapmayan akranlarına göre daha yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmektedirler. Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanlarının birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 1994). Kaygı insanın yaşadığı temel duygulardan biri olarak kabul edilmektedir. Spielberger (1960) tehlikeli koşulların yarattığı geçici duruma bağlı olarak bireylerin tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıklarını belirtmekte ve bu duruma bağlı yaşanan kaygıyı “durumluk kaygı” olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1994). Bireyin içten kaynaklanan ve içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu sürekli korku ve tedirginlik duyguları yaşamasının ise bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Genel durumları stresli olarak algılamaktan dolayı yaşanan kaygıyı “sürekli kaygı” olarak tanımlamaktadır (Öner ve LeComte, 1985). Stres ve kaygı literatürü incelendiğinde, durumsal kaygının, stres verici olaylarla karşılaşıldığında, başa çıkma mekanizmalarını tetikleyici rol oynadığını; buna karşılık, sürekli kaygının, başa çıkma mekanizmalarının yetersiz kalmasıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir (Hovardaoğlu, 1997). Kaygının belli başlı nedenleri arasında alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlar ve olumsuz bir sonucun beklendiği durumlar yer alır (Köknel, 2005). Sınıf tekrarı yapan öğrencinin başarısız deneyimini tekrarlama ve sonucunda örgün eğitim dışına çıkma ihtimali onun için önemli bir kaygı nedenidir. Gelecekte ne olacağını bilememek, insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. Kaygı güdülenmeyi dolayısıyla öğrenmeyi olumsuz etkiler ve öğrencilerin zayıf akademik performans göstermelerine neden olabilmektedir Öğrencinin kaygısı optimal seviyeyi aşarsa, öğrenci gerçek yeteneğini göstermede başarısız olabilmektedir (McDonald, 2001; Cassady ve Johnson, 2002). Bu nedenle öğrenme ortamı öğrencilerin kaygı duymayacağı şekilde düzenlenmelidir (Dilekmen ve Ada, 2005; Hancock, 2001; Tanaka, Takehara ve Yamauchi, 2006).

Bir diğer yönden, ortaöğretim başlangıcı ortalama 14-15 yaş aralığına denk gelmektedir. Bu yaş dönemi biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. UNESCO ergenlik dönemini 15-25 yaş dilimleri arasında göstermektedir. Oldukça uzun ve dengeli bir davranış döneminden sonra çocuk kendini ansızın dengersiz ve düzensiz bir evre olan ergenlik döneminin eşliğinde bulur. Bu dönemde ergenlerin kendi sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Sürekli değişen toplumsal değerler içinde ergen, eğitim yaşamında başarı olmak konusunda kaygılar yaşamaktadır (Yavuzer, 2000). Bu kaygıları yaşadıkları dönemde ortaöğretimde karşılarına çıkan sınıf geçme yönetmeliğinin gereklerini yerine getirmede bazı öğrencilerin güçlük yaşadıkları görülmektedir. Ergenin kişilik arama çabası, bu dönemde karşılaştığı kaygı yaratıcı değişimler ve etkileşimler onun okul yaşamını bozabilmektedir. Başarı yada başarısızlıkla ilgili deneyimlerin ergenin akademik alanda kaygı yaşamasını etkilemesi beklenmektedir (Suner, 2000).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumlarına ve cinsiyetine göre akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini Konya İli merkezinde bulunan sınıf tekrarının yoğun olarak yaşandığı meslek liseleri ve genel liseler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2011-2012 öğretim yılında il merkezinde bulunan, tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 2 meslek lisesi ve 1 genel lisenin 9. sınıflarında okuyan toplam 344 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1- Katılımcıların demografik özellikleri

| Özellik | n | Kız | Erkek |
|------------------------|-----|-----|-------|
| Sınıf Tekrarı Yapan | 172 | 65 | 107 |
| Sınıf Tekrarı Yapmayan | 172 | 91 | 81 |

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ile Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği (Öner ve LeCompte, 1985) kullanılmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği:

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1 = kesinlikle uygun değil, 5 = kesinlikle uygun). Ölçekte bir madde dışında 19 madde olumlu puanlanırken, bir maddenin puanlanmasında tersine çevirme gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Toplamda açıklanan % 42.2'lik varyansın %30.3'ü birinci faktör tarafından açıklanırken, geriye kalan % 11.9'u sırasıyla % 6.9'la ikinci ve % 5.0 ile üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmada ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun 0.87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı-

larının aynı grupta farklı zamanlarda 0.77 ile 0.85, farklı gruplarda ise 0.77 ile 0.86 arasında değiştiği belirtilmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .76 .72 .73'tür (Bozanoğlu, 2004).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE)

DSKE, kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Öner ve LeCompte tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. DSKE, durumluk kaygı için 20, sürekli kaygı için 20 olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Türkiye'de uygulanmak üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması Öner (1977) tarafından yapılmış ve "Cronbach Alfa" katsayısı sürekli kaygı için 0.83-0.87 ve durumluk kaygı için 0.94-0.96 olarak bulunmuştur.

Durumluk kaygı ölçeğindeki her bir madde için "hiç (1), biraz (2), çok (3), tamamıyla (4)" şeklinde dört seçenek bulunmaktadır. Ölçekteki 10 madde (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddeler) tersine çevrilmiş ifadelerden oluşmaktadır. Değerlendirmede; 20 maddenin toplam puanından, tersine çevrilmiş maddelerin toplam puanı çıkartılıp, sabit sayı (50) eklenerek *durumluk kaygı puanı* elde edilmektedir.

Sürekli kaygı ölçeğindeki her bir madde için "hiçbir zaman (1), bazen (2), çok zaman (3), hemen her zaman (4)" şeklinde dört seçenek bulunmaktadır. Bu bölümde 7 tane (24, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Değerlendirmede; yine 20 maddenin toplam puanından, tersine çevrilmiş maddelerin toplam puanı çıkartılıp, sabit sayı (35) eklenerek *sürekli kaygı puanı* elde edilmektedir.

Her iki ölçekten elde edilen puanlar 20 ile 80 arasında değişmektedir. Kaygı durumu; 0-19 puan için "yok", 20-29 puan için "hafif", 40-59 puan için "orta", 60-79 puan için "ağır" ve 80 puan için "çok şiddetli" olarak değerlendirilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilere ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi tarafından rehberlik saatlerinde tamamlanmıştır. Araştırma verileri, SPSS 15 programına girilerek, bu programda analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumlarına ve cinsiyetine göre akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılmasında çift yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır (Büyükoztürk, 2006).

Bulgular

1. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre karşılaştırılması

| | | N | \bar{X} | Ss | F |
|---------------|----------|-----|-----------|-------|------|
| Sınıf Tekrarı | Yapan | 172 | 70.80 | 12.48 | .805 |
| | Yapmayan | 172 | 71.81 | 13.82 | |
| | TOPLAM | 344 | 71.30 | 13.15 | |
| Cinsiyet | Erkek | 188 | 72.00 | 11.69 | 1.42 |
| | Kız | 156 | 70.47 | 14.73 | |
| | TOPLAM | 344 | 70.80 | 12.48 | |

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 70.80$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 71.81$)'dir. Bu iki grubun akademik güdülenme ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(1-340)} = .805, p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, sınıf tekrarı yapmanın akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($= 72.00$), kız öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 70.47$)'dir. Bu iki grubun akademik güdülenme ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(1-340)} = 1.42, p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin cinsiyeti onların akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, cinsiyetin akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

2. Öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre karşılaştırılması

| | | N | \bar{X} | Ss | F |
|---------------|----------|-----|-----------|------|-------|
| Sınıf Tekrarı | Yapan | 172 | 68.33 | 5.45 | 19.74 |
| | Yapmayan | 172 | 66.00 | 5.40 | |
| | TOPLAM | 344 | 67.16 | 5.54 | |
| Cinsiyet | Erkek | 188 | 66.49 | 4.75 | 10.25 |
| | Kız | 156 | 67.98 | 6.28 | |
| | TOPLAM | 344 | 67.16 | 5.54 | |

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 68.33$) ve sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanından ($\bar{X} = 66.00$) daha yüksektir. Bu iki grubun durumluk kaygı ortalama puanları arasında fark anlamlıdır ($F_{(1-340)} = 19.74, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

Erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 66.49$) ve kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ortalama puanından ($\bar{X} = 67.98$) daha düşüktür. Bu iki grubun durumluk kaygı ortalama puanları arasında fark anlamlıdır ($F_{(1-340)} = 10.25, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin cinsiyeti onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

3. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna ve cinsiyetine göre karşılaştırılması

| | | N | \bar{X} | Ss | F |
|---------------|----------|-----|-----------|------|-------|
| Sınıf Tekrarı | Yapan | 172 | 64.09 | 5.87 | .224 |
| | Yapmayan | 172 | 64.30 | 6.12 | |
| | TOPLAM | 344 | 64.20 | 5.99 | |
| Cinsiyet | Erkek | 188 | 62.81 | 5.29 | 23.87 |
| | Kız | 156 | 65.87 | 6.37 | |
| | TOPLAM | 344 | 64.20 | 5.99 | |

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 64.09$) ve yapmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 64.30$)'dur. Bu iki grubun sürekli kaygı ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{(1-340)} = .224, p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsiyetin kendi başına sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanı ($\bar{X} = 62.81$) ve kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ortalama puanından ($\bar{X} = 65.87$) daha düşüktür. Bu iki grubun sürekli kaygı ortalama puanları arasında fark anlamlıdır ($F_{(1-340)} = 23.87, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin cinsiyeti onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf tekrarı yapıp yapmama durumlarına ve cinsiyetine göre akademik güdülenme düzeylerinin ve kaygı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmaması onların akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu bulgu, sınıf tekrarı yapmanın akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğrencinin güdülenme düzeyini başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004). Çeşitli nedenlerden dolayı sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bir kısmı örgün eğitim dışına çıkmakta bir kısmı ise sınıf geçme yönetmeliğinin verdiği haktan yararlanıp sınıfını tekrar etmektedir. Sınıf tekrar eden öğrencilerin, verilen bu haktan yararlanmak için çaba göstermesi, başarılı olma gereksinimi, geçmiş başarısızlığını tekrarlamamak için kendisine amaç belirlemesi ve bu amaç doğrultusunda yaptığı okul çalışmaları bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sezer (2007) tarafından yapılan çalışmada sınıf tekrar eden öğrencilerin % 78'i sınıf tekrar etme nedenleri olarak "Sorumluluk bende yeterince çalışmadım" ifadesini kullanmaları, güdülenmelerinde sınıf tekrarı yapmayan akranlarından farklılaşmalarında etkili olan bilişin göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada; öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmamasının onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir. Durumluk kaygı, Spielberger (1960) tarafından tehlikeli koşulların yarattığı geçici duruma bağlı olarak bireylerin yaşadıkları tedirginlik ve huzursuzluk olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1994). Sınıf tekrar etme durumu bu öğrenciler için, geçici bir durum olmakla birlikte o yıl yoğun olarak tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıkları bir dönemdir. Okulda beklenen akademik başarı beklentisi her ergen için kaygı nedenlerinin başında gelmektedir. Özellikle, sınıf tekrarı yapan öğrenciler, sınıf tekrarı yapmayan akranlarına göre daha yoğun kaygı yaşadıklarını yapılan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri esnasında belirtmektedirler. Öğrenci velileri ile yapılan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde de veliler, çocuklarının ve kendilerinin geçen seneye oranla daha fazla kaygı duyduklarını ifade etmektedirler. Geçmiş dönemdeki başarısızlığın tekrarlanma ihtimali ve dolayısıyla örgün eğitim dışında kalma gibi olumsuz bir sonucun beklendiği durumlar öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasında etkisinin olduğu düşünülmektedir. Suner'e (2000) göre başarısızlıkla ilgili geçmiş deneyimlerin ergenin akademik alanda kaygı yaşamasını etkilemesi beklenmektedir. Sınıf tekrarı gibi yaşanan bu stres olayları onların aynı zamanda akademik performanslarını etkileyebilmektedir (Andrews ve Wilding, 2004). Sınıf tekrar etme bireyin kendisi kadar yakın çevresindeki insanları da yakından ilgilendirmektedir (aile, öğretmen arkadaş). Bu dönemde ergenler için yakın çevresinin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri önem kazanmaktadır. Sınıf tekrarı konusunda arkadaşları, öğretmenleri ve ailesi tarafından nasıl algılandıkları, değerlendirildikleri ile ilgili algılama düzeylerinin, yaşadıkları kaygı üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Leary ve Kowalski, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997; Aktaran: Kelecioğlu ve Bilge, 2009). Özellikle öğretmenlerin ve ailelerinin sınıf tekrarı yapan öğrencilere karşı yaklaşımları kilit rol oynamaktadır (Şimşek, 2011). Öğretmen ve aile desteği öğrencinin okuldaki kontrol algısını ve okula akademik, davranışsal katılımını pozitif etkilemektedir. Öğrencinin algıladığı bu kontrolden akademik katılım ve başarı pozitif etkilenmektedir. Bu etkilenme dolayısıyla, akademik ve davranışsal katılım öğrencinin okul terki riskini azaltmaktadır (Fall ve Roberts, 2012; Hardre ve Sullivan, 2003). Özellikle okula yönelik pozitif davranış, okulla ilgili görevlere katılma ve yapılan aktivitelere katılma okul riskini azaltmada önemli bir etkidir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009). İlköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalar (Molla, 1999; Sekmenli, 2000; Benbasa, 2001), başarı ya da algılanan başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığını göstermektedir (Aktaran: Çivitci, 2006). Bozak (1982), Sargin (1990), Varol (1990) Aral (1997) okuldaki başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bu kaygı durumunun yüksekliği onların okuldan erken ayrılmaları için büyük risk faktörüdür (Ameringen, Mancini ve Farvolden, 2003).

Araştırmada, öğrencilerin sınıf tekrarı yapması veya yapmamasının onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucu elde edilmiştir. Sürekli kaygı, Spielberger (1960) tarafından genel durumları stresli olarak algılamakta dolaylı yaşanan kaygı olarak tanımlanmaktadır. Bireyin içten kaynaklanan ve içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu sürekli korku ve tedirginlik duyguları yaşamasının ise bir kişilik özelliği olduğunu vurgulanmaktadır

(Öner ve LeComte, 1985). Dolayısıyla, sürekli kaygının sınıf tekrarı yapma durumundan bağımsız olduğu, sınıf tekrarının durumluk bir olgu olduğundan dolayı gruplar arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyetin akademik güdülenmede anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna karşın, cinsiyet kendi başına durumluk kaygı ve sürekli kaygı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Literatürde kız ve erkeklerde kaygı düzeylerinin karşılaştırmalarında kızların puanlarının erkeklerden daha fazla olduğu (McDonald, 2001) sonucu elde edilmiştir. Misra ve Mc Kean (2000) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan farklı bir çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir (Eldeliklioğlu, 2008). Yurt içinde yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Sekmenli, 2000; Bozkurt, 2004; Özdal ve Aral, 2006; Kırmızı, 2008).

Araştırma sonucunda sınıf tekrarı yapan öğrencilerin “durumluk kaygı” düzeylerinin sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların, gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşım esasına dayalı olarak sınıf tekrarı yapan öğrencileri tespit ve izleme çalışmalarına yer verilebileceğini göstermektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumlarına yönelik bireysel ve grupta psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının bu öğrencilerin kaygı durumlarının azalmasında ve akademik performanslarının artmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencinin yakın çevresi olan ve bu öğrencilerin kaygı durumuna etkisi olan öğretmenlerine ve velilerine, onların öğrencilerinin veya çocuklarının yaşadıkları kaygıyla başa çıkabilmelerine nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Ayrıca, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, arkadaşlarının yaşadıkları kaygıyla başa çıkabilmelerine nasıl olumlu destek olabilecekleri konusunda grup rehberliği çalışması düzenlenebilir. Bu araştırma sınıf tekrarının yoğun olduğu 9. sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Tüm orta öğretim sınıflarını kapsayan bir çalışma haline getirilebilir.

Kaynakça

- AKBAY, S.E. ve GİZİR, C.A. (2010). "Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- ALİSİNANOĞLU, F. ve ULUTAŞ, İ. (2003). "Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- AMERİNGEN, M. V., MANCİNİ, C. and FARVOLDEN, P. (2003). "The Impact Of Anxiety Disorders On Educational Achievement", *Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- ANDREWS, B. and WİLDİNG, J. M. (2004). "The Relation Of Depression And Anxiety To Life-Stress And Achievement In Students", *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., FALLU, J. S. and PAGANİ, L. S. (2009). "Student Engagement And İts Relationship With Early High School Dropout", *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- ARI, R. (2010). *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik Ve Sınav Kaygısı*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BOZANOĞLU, İ. (2004). "Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliliği, Güvenirliği", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98.
- BOZANOĞLU, İ. (2005). "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42.
- BOZKURT, N. (2004). "Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon Ve Kaygı Düzeyleri İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler", *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 52-59.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CASSADY, J. C. and JOHNSON, R. E. (2002). "Cognitive Test Anxiety And Academic Performance", *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- CIUREJ, N. P., HİRSCHMAN, C. and WİLLHOFT, J. (2012). "The 9th Grade Shock And The High School Dropout Crisis", *Social Science Research*, 41, 709-730.
- CÜCELOĞLU, D. (1994). *İnsan Ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇİVİTÇİ, A. (2006). "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar: Sosyodemografik Değişkenlere Göre Bir İnceleme", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 7-17.
- DİLEKMAN, M. ve ADA, Ş. (2005). "Öğrenmede Güdülenme", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- ELDELEKLİOĞLU, J. (2008). "Ergenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin Kaygı, Yaş Ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi", *İlköğretim Online*, 7(3), 656-663.
- FALL, A. M. and ROBERTS, G. (2012). "High School Dropouts: Interactions Between Social Context, Self-Perceptions, School Engagement, And Student Dropout", *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- HANCOCK, D. R. (2001). "Effects Of Test Anxiety And Evaluative Threat On Students' Achievement And Motivation", *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 284-290.
- HARDRE, P. L. and SULLİVAN, D. W. (2008). "Student Differences And Environment Perceptions: How They Contribute To Student Motivation İn Rural High Schools", *Learning and Individual Differences*, 18, 471-485.
- HOVARDAOĞLU, S. (1997). "Stres Belirtileri İle Durumsal Ve Sürekli Kaygının Yordanması", *Kriz Dergisi*, 5 (2), 127-134.
- KAĞAN, M. (2009). "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 113-128.

◆ Ahmet Bedel

- KAPIKIRAN, Ş. ve ÖZGÜNGÖR, S. (2009). "Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı Ve Güdülenme Düzeyi İle İlişkileri", **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 16 (1), 21-30.
- KELECİOĞLU, H. (1992). "Güdülenme", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7, 175-181.
- KELECİOĞLU, H. ve BİLGE, F. (2009). "Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanterinin Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36, 148-157.
- KIRMIZI, Z. (2008). **Lise Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzlarının Ve Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KÖKNEL, Ö. (2005). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitaplar, İstanbul.
- MCDONALD, A. S. (2001) "The Prevalence And Effects Of Test Anxiety In School Children. *Educational Psychology*", **An International Journal of Experimental Educational Psychology**, 21 (1), 89-101.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). **Milli Eğitim Temel Kanunu**, 1739 Sayılı Kanun.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). **Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim**, 2011-2012.
- ÖNER, N. ve LECOMPTE, A. (1985). **Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**, 2. Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ÖZDAL, F. ve ARAL, N. (2005). "Baba Yoksunu Olan Ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 6 (2), 255-267.
- RİPPLE, C. H. and LUTHAR, S. S. (2000). "Academic Risk Among Inner-City Adolescents: The Role Of Personal Attributes", **Journal of School Psychology**, 38 (3), 277-298.
- SEİFERT, T. (2004): "Understanding Student Motivation", **Educational Research**, 46 (2), 137-149.
- SEKMENLİ, T. (2000). **Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- SEZER, Ö. (2007). "Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri İle Bu Öğrenciler Ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (14), 31-48.
- SUNER, F. E. (2000). **Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı Ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- ŞİMŞEK, H. (2011). "Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi Ve Nedenleri", **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 1 (2), 27-47.
- TANAKA, A., TAKEHARA, T. and YAMAUCHİ, H. (2006). "Achievement Goals In A Presentation Task: Performance Expectancy, Achievement Goals, State Anxiety, And Task Performance", **Learning and Individual Differences**, 16, 93-99.
- TAYLI, A. (2008). "Okulu Bırakmanın Önlenmesi Ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1), 91-104.
- TÜRK DİL KURUMU (2012). **Büyük Türkçe Sözlük**. bts/ Erişim Tarihi: 04.08.2012
- YAVUZER, H. (2000). **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

COMPARISON OF ACADEMIC MOTIVATION AND ANXIETY LEVELS OF CLASS REPEATED AND NOT REPEATED STUDENTS

Ahmet BEDEL*

Abstract

The current study examined the differences of academic motivation and anxiety levels of between class repeated and not repeated secondary school first year students. Participants were 344 students. They completed Academic Motivation Scale (Bozanoğlu, 2004) and State Trait Anxiety Scale (ner & LeCompte, 1985). Results indicated that class repeated students' state anxiety levels were significantly higher when compared with their counterparts. The results also yielded that girls scored significantly higher on both trait and state anxiety when compared with boys.

Key Words: Class repetition, academic motivation, anxiety Level

* Assist.Prof. Dr. Mevlana niversity, Education Faculty

OKULLARDA GÜVENLİK SORUNU

Süleyman GÖKSOY*

Engin EMEN**

Cabbar AKSOY***

Özet

Mevcut araştırmada İstanbul ilindeki resmi ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre ilk ve ortaokulların fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler açısından ne derece güvenli olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilk ve ortaokullar oluşturmaktadır. İstanbul İlinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 3457 resmi ilk ve ortaokul bulunmaktadır. Örneklem olarak ise uygun amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırma örneklemi resmi ilk ve ortaokullarda görevli 399 yöneticisi oluşturmaktadır.

İlk ve ortaokul yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre; fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenler açısından ilk ve ortaokulların güvenliğinin yüksek düzeyde olduğu fakat hiçbir boyutta çok yüksek düzeyde olmadığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenlere yönelik okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumuna, hizmet yılı/süresine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgulara göre, ilk ve ortaokulların güvenliği ile ilgili fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul güvenliği, ilk ve ortaokul, yönetici

Giriş

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. (<http://yayim.meb.gov.tr>, 2009; Bilen, 1996). Okullar çocukların gelişiminde ve sosyalleşmesinde önemli rol oynayan kurumlardır; dolayısıyla, okullar öğretmenler ve öğrenciler için güvenli yerler olmalıdır (Kandakai ve King, 2002). Okullar bunu gerçekleştiremediklerinde işlevsel olma özelliğini kaybeder ve statü kaybına uğrarlar. Bununla da kalmaz toplumun okula karşı olan güveni sarsılmış olur.

Okul, insan hayatında önemli rol oynayan bir yaşama ve oyun alanıdır. Okulun niteliği ile hayatın niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. İnsan gibi her

* Yrd. Doç. Dr.; Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** İstanbul Eğitim Denetmeni

*** İstanbul Eğitim Denetmeni

okul, kendine özgüdür ve bir kişiliği vardır. Okulun güncel ve geleceğe ilişkin sorunları tartışılır, program dışı etkinliklerle çocukların çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlenir. Okulda ekip çalışması ruhu ve karşılıklı güvene dayalı olumlu bir öğrenme ve çalışma ortamı vardır. Literatürde, bu okullar etkili okullar olarak kavramlaştırılmıştır. Bu okullarda öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler. Pozitif tutum, pozitif sonuçları doğurur (Turan, 2005).

Günümüz toplumu risk toplumu olarak da adlandırılmakta ve yapılan araştırma (Çelik ve Torlak, 2006) sonuçlarına göre, risk toplumunda güvenin yerini güvensizlik almaya başlamaktadır. Risk altındaki bir toplumda hizmet veren okulların güvenilir kurum olma özellikleri gittikçe zayıflamaktadır. Okul güvenliği özellikle gelişmiş toplumlar için, son yılların en önemli problemlerinden biridir. (Işık, 2004). Okullardaki şiddet ve disiplin sorunlarında ciddi bir artış yaşanmaktadır. Okullarda yaşanan şiddet ve disiplin sorunları, okul yöneticisinin öncelikli olarak çözmek zorunda olduğu sorun alanını oluşturmaktadır.

Güvenli okul aynı zamanda, pozitif bir okul iklimi oluşturan ve sürdüren ve iyi koruma ve müdahale etme programlarını uygulayan okuldur (Reeves, Kanan ve Plog, 2010). Okul güvenliği, öğrenci ve okul personelinin okul içerisinden ve çevresinden kaynaklanan her türlü istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hallerde can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Çankaya ve Arabacı, 2010, 877; Özer, 2006, 8-9).

Ülkemizde okul güvenliği ile ilgili çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan mevzuatsal düzenlemelerden 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki (14574 Sayılı Resmi Gazete) Türk Millî Eğitiminin Amaçları doğrultusunda öğrenci güvenliği ile ilgili yasal düzenlemeleri uygulamaya koymuştur. Okul güvenliğini doğrudan ve dolaylı olarak ilgilendiren yasal düzenlemelerden bazıları şunlardır:

- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (Değişiklik:12.11.2003/5002)
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinin17/a-6. Maddesi (2521 Sayılı Tebliğler Dergisi),
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (19.1.2007/26408, Ek ve Değişiklikler: 07.09.2007/26636 RG)
- Temizlik Rehberi (2092 Sayılı Tebliğler Dergisi),
- MEB Sağlık İşleri Daire Başkanlığının “Besinlerle Bulaşan Hastalıklar” konulu, 06.05.2000/60 Sayılı Genelgesi,
- Millî Eğitim Bakanlığının, Okul Kantinlerinin Denetimi ve Uyulacak Hijyen Kuralları konulu 17.04.2007 tarih ve 2007/33 Sayılı Genelgesi,
- MEB Sivil Savunma Denetim Rehberinin 6. Maddesi,
- MEB Deprem Kılavuzu, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2010/53' Nolu Genelgesi,
- MEB Kurum Açılması ve Kapanmasına İlişkin Esaslarının 1/f maddesi,

— Milli Eğitim Bakanlığının 12.01.2009 tarih ve 2009/9 Sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe giren MEB Yangın Önleme ve Söndürme Yönergesi,

— Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 89. Maddesi

Kavramsal olarak bakıldığında okul güvenliği, “öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir” (Dönmez, 2001, 64). Okul güvenliği “okulda öğrenme için uygun bir ortam yaratılmasıdır” (Güven, 2002, 68). Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, öğretim ortamında öğrenci ve çalışanların kendilerini güven içinde hissetmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Bireyin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi çok zordur. Önce okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin, kendisini evinde olduğu gibi güvende hissetmesi gerekir.

Okullardaki yönetsel uygulamalar ve kurallar bu güvenli ortamı oluşturmayı hedeflemelidir. Kendisini güvende hissetmeyen bir öğrencinin öğrenmeye güdülenebilmesi Maslow’un motivasyon teorisine göre çok zor hatta mümkün değildir denebilir (Işık,2004,164). Maslow’a göre insan gereksinmelerinin ikinci basamağında güvenlik gereksinimi gelmekte ve bunlara temel (birincil) ihtiyaçlar adını vermektedir (Eren, 2001, 31).

Güvenilirliğini kaybeden ve daha fazla risk altında bulunan okullar, örgütsel saygınlığını kaybederler. Veliler çocuklarını okula teslim ederken sadece eğitim kalitesine değil, okulun güvenli ve güçlü bir okul kültürüne sahip olup olmadığına da bakmaktadırlar (Çelik ve Torlak, 2006). Güvenli ve sağlıklı okul ortamı sağlamak okul yöneticisinin temel görevlerinden birini oluşturmaktadır. Bu rol ve görevleri yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin (Turan,2006) ; okul, il ve MEB düzeyinde eğitimi etkilediklerinden sağlık, güvenlik ve diğer yasal-politika çerçevelerini, olumlu bir atmosferin nasıl oluşturulacağını, sürdürüleceğini, sorunları nasıl belirleyeceğini, çözeceğini ve başkalarına karşı nasıl hassas şekilde davranacağını, kişisel davranışında ve başkalarının davranışlarında yüksek standartları iyice bilip kavraması gerekmektedir.

Okullardaki öğrencilerin sağlıklarının korunmasında ve koruyucu önlemler alınmasında okul yöneticileri sorumludur. Ayrıca her personelin ve öğrencinin sağlık ve güvenlik hizmetlerinin yürütülmesinde, belirlenen ilke ve kurallara uyulmasında titizlik göstermesi gerekir (Taymaz, 2007,152). Okulu bir öğrenme kurumu haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul yöneticisine aittir. Okulu, öğretmen ve paydaşlarla birlikte okul yöneticisi yönetir ve yönlendirir. (Turan, 2006). Okul yöneticileri, okula ve öğrencilere yönelen tehlikeler karşısında öğrenme ortamlarını daha güvenli bir yer haline getiren kişiler olmalıdırlar. Onların bu rolleriyle okullarını sosyal, fiziksel ve duygusal olarak güvenli yerler haline getirerek ailelerin dolayısıyla toplumun daha rahat olmasını sağlayan bir tür güvenlik uzmanları olmaları beklenmektedir (Balyer, 2012,75-93).

Günümüzde birçok insan okulların artık güvenli yerler olmadığını düşünmektedir. Okulda etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için sınıf, koridor, bahçe, laboratuvar, spor alanları gibi okulun bütün alanlarında, öğrencinin kendisini evinde olduğu gibi güvende hissetmesi gerekmektedir (Balyer, 2012: 75-93). Okulların etkili kurumlar olabilmesi için güvenilir kurumlar olması gerekir. Toplumun değişik

kesimlerinden gelen çocuklar için okullar daha güvenli bir ortam oluşturmak durumundadırlar. Bu araştırmada ilk ve ortaokulların ne derece güvenli olduğunun tespit edilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü eğitimciler ve öğrenciler kendilerini güvenlik içinde hissedebilecekleri eğitimsel ortamlarda başarıya ulaşabilirler.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İstanbul ilindeki resmi ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre ilk ve ortaokulların fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler açısından ne derece güvenli olduğunu tespit etmektir.

Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

A- İstanbul ilindeki resmi ilk ve ortaokulların yöneticilerinin görüşlerine göre;

a- İlk ve ortaokullar fiziksel etkenler açısından ne derece güvenlidir?

b- İlk ve ortaokullar sosyal etkenler açısından ne derece güvenlidir?

c- İlk ve ortaokullar psikolojik etkenler açısından ne derece güvenlidir?

B- İlk ve ortaokul yöneticilerinin okul güvenliği ile ilgili fiziksel etkenler, sosyal etkenler ve psikolojik etkenler açılarından görüşleri arasında,

a- Cinsiyet,

b- Öğrenim durumu,

c- Yöneticilikteki hizmet yılı, değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

C- İlk ve ortaokulların güvenliği ile ilgili fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler arasında herhangi bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009,77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilk ve ortaokullar oluşmaktadır. İstanbul İlinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 3457 resmi ilk ve ortaokul bulunmaktadır.

Örnekleme katılacak ilk ve ortaokul yönetici sayısının belirlenmesinde, “küme örnekleme” yöntemi tercih edilerek random yoluyla belirlenmiştir. Bu belirlemede, random yöntemiyle seçilen her bir okulun yöneticisinin kadrolu olup-olmadığına bakılmıştır.

Daha sonra evreni temsil yeterliğine sahip bir örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin Gay (1996) ve Sekaran (2003) tarafından önerilen

evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün oranı tablosundan (yararlanılarak (Ural ve Kılıç, 2005,43; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004,50) 346 yöneticiden oluşan bir örneklem, evreni temsil etme açısından yeterli olarak hesaplanmıştır. Fakat uygulanan ölçeklerden hatalı olacakların ve uygulama kayıplarının da olabileceği düşünülerek örneklem büyüklüğü 450 olarak belirlenmiştir. Böylece toplam 450 yöneticiye ölçek dağıtılmış, dağıtılan ölçeklerden 423 yönetici ölçeği geri dönmüş, geri dönen ölçekler incelendikten sonra, araştırmanın amacına uygun olmayanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Geriye kalan toplam 399 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

İlk ve ortaokullarının fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler açılarından ne derece güvenli olduğunu ölçmek için; eğitim denetmenleri, okul müdürleri, öğretmenler ve alan uzmanlarının (12 İl Eğitim denetmeni, 4 öğretim üyesi, 5 İlçe Millî Eğitim Müdürü) görüşleri alınmış, mevcut mevzuat ve literatür taranması yapılmış, ayrıca araştırma konusu ile ilgili olan ölçekler incelenmiştir (MEB, EARGED, 2009; Dönmez ve Güven, 2003:17-26; Özer, ve Dönmez, 2007:299; Işık, 2004; Turhan ve Turan,2012: 121-142; Demirtaş, 2007), Mevcut ölçekler, çalışmada kullanılacak olan "İlk ve Ortaokullarda Güvenlik Sorunu Ölçeği" nin hazırlanmasında rehber olması amacıyla kullanılmıştır.

Ölçeğin 1,4,5,6, 7,12, 13, 16,17,18 ve 26. maddeleri iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır. Böylece 21 maddeye indirilen okul güvenliği ölçeğindeki 21 maddenin genel güvenilirliği $\alpha=0,866$ olarak bulunmuştur. Yapılan KMO ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,896 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür.

| Boyut | Madde | Faktör Yüğü | Varyans | Cronbach's Alpha |
|-----------------------|-------------|-------------|---------|------------------|
| Fiziksel Etkenler | güvenlik 28 | 0,749 | 25,009 | 0,892 |
| | güvenlik 29 | 0,747 | | |
| | güvenlik 30 | 0,731 | | |
| | güvenlik 23 | 0,711 | | |
| | güvenlik 24 | 0,707 | | |
| | güvenlik 27 | 0,698 | | |
| | güvenlik 31 | 0,682 | | |
| | güvenlik 21 | 0,549 | | |
| | güvenlik 22 | 0,525 | | |
| | güvenlik 32 | 0,522 | | |
| | güvenlik 20 | 0,500 | | |
| | güvenlik 25 | 0,481 | | |
| Psikolojik Etkenler | güvenlik 19 | 0,656 | 14,179 | 0,730 |
| | güvenlik 10 | 0,621 | | |
| | güvenlik 14 | 0,594 | | |
| | güvenlik 11 | 0,525 | | |
| | güvenlik 15 | 0,400 | | |
| Sosyal Etkenler | güvenlik 8 | 0,381 | 12,073 | 0,736 |
| | güvenlik 2 | 0,865 | | |
| | güvenlik 3 | 0,858 | | |
| | güvenlik 9 | 0,604 | | |
| Toplam Varyans %51,26 | | | | |

Faktör analizi sonucunda toplam varyansı %51,26 olan 3 faktör oluşmuştur.

Tablo 1. Okul Güvenliği Ölçeği Faktör Yapısı

“Fiziksel etkenler” faktörünü oluşturan 12 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,892$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %25,0 varyans oranı elde edilmiştir. “Psikolojik etkenler” faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,730$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %14,1 varyans oranı elde edilmiştir. “Sosyal etkenler” faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,736$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %12,0 varyans oranı elde edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyleri % 73 ile % 90 arasında değişmektedir. Ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) tamamen, (4) çoğunlukla, (3) kısmen, (2) çok az, (1) hiç şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey PostHoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006,116);

| R | İlişki |
|-----------|------------|
| 0,00-0,25 | Çok Zayıf |
| 0,26-0,49 | Zayıf |
| 0,50-0,69 | Orta |
| 0,70-0,89 | Yüksek |
| 0,90-1,00 | Çok Yüksek |

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

1.Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

| | | N | % |
|----------------|--------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 66 | 16,5 |
| | Erkek | 333 | 83,5 |
| Öğrenim durumu | 4 yıllık fakülte ve yüksekokul | 307 | 76,9 |
| | yüksek lisans | 92 | 23,1 |
| Hizmet süresi | 1-5 yıl | 100 | 25,1 |
| | 6-10 yıl | 71 | 17,8 |
| | 11-15 yıl | 87 | 21,8 |
| | 16-20 yıl | 52 | 13 |
| | 21-25 yıl | 31 | 7,8 |
| | 26 yıl ve üstü | 58 | 14,5 |

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin 66'sı (% 16,5) kadın, 333'ü (% 83,5) erkektir. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin 307'sinin (% 76,9) 4 yıllık fakülte ve yüksekokul, 92'sinin (% 23,1) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin 100'ünün (% 25,1) 1-5 yıl, 71'inin (% 17,8) 6-10 yıl, 87'sinin (% 21,8) 11-15 yıl, 52'sinin (% 13,0) 16-20 yıl, 31'inin (% 7,8) 21-25 yıl, 58'inin (% 14,5) 26 yıl ve üstü hizmet süresi olduğu görülmektedir.

2. İlk ve Ortaokulların Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Etkenler Açısından Güvenlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre ilk ve ortaokullardaki fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenler açısından güvenlik düzeyi ortalamaları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaokullardaki Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Etkenler Açısından Güvenlik Düzeyi Ortalamaları

| | N | Ort. | S.s | Min. | Max. |
|---------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Fiziksel etkenler | 339 | 4,057 | 0,658 | 1,167 | 5,000 |
| Psikolojik etkenler | 399 | 4,190 | 0,578 | 1,667 | 5,000 |
| Sosyal etkenler | 399 | 3,870 | 0,991 | 1,000 | 5,000 |

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre ilk ve ortaokullarındaki fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenler açılarından güvenlik düzeyi ortalamaları incelendiğinde; fiziksel etkenler açısından güvenlik düzeyi ortalaması $4,057 \pm 0,658$; psikolojik etkenler açısından güvenlik düzeyi ortalaması $4,190 \pm 0,578$; sosyal etkenler açısından güvenlik düzeyi ortalaması $3,870 \pm 0,991$ olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgu doğrultusunda yöneticiler, fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenler açılarından okulların güvenli kurumlar olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre ilk ve ortaokullarındaki fiziksel etkenlere ilişkin her bir maddeye verilen cevaplar incelenerek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Fiziksel Etkenleri İçeren Maddeler

| Maddeler | Katılma Derecesi | | | | | | | | | | | |
|---|------------------|-----|------------|-----|------------|------|----------------|------|-------------|------|--------|-----|
| | Hiç (1) | | Çok Az (2) | | Kısmen (3) | | Çoğunlukla (4) | | Tamamen (5) | | Toplam | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 20.Okulumuzun tuvaletleri öğrencilerimiz için güvenlidir. | 3 | 0,8 | 7 | 1,8 | 35 | 8,8 | 139 | 34,8 | 215 | 53,9 | 399 | 100 |
| 21.Okulumuz engelliler için güvenlidir. | 12 | 4,0 | 36 | 9,0 | 86 | 21,6 | 119 | 29,8 | 142 | 35,6 | 399 | 100 |
| 22.Okul pencerelerimiz öğrenci güvenliği açısından uygundur. | 15 | 3,8 | 39 | 9,8 | 92 | 23,1 | 142 | 35,6 | 111 | 27,8 | 399 | 100 |
| 23.Okul merdivenlerimiz öğrenci güvenliği açısından uygundur. | 6 | 1,5 | 26 | 6,5 | 64 | 16,0 | 164 | 41,1 | 139 | 34,8 | 399 | 100 |
| 24.Okulumuz derslikleri öğrenci güvenliği yeterlidir. | 5 | 1,3 | 20 | 5,0 | 46 | 11,5 | 162 | 40,6 | 166 | 41,6 | 399 | 100 |
| 25.Okulumuz bahçesi ve oyun alanları öğrenci güvenliği açısından yeterlidir. | 15 | 3,8 | 34 | 8,5 | 70 | 17,5 | 148 | 37,1 | 132 | 33,1 | 399 | 100 |
| 27.Okulumuz dershanelerinde bulunan öğrenci sıraları güvenlidir. | 6 | 1,5 | 12 | 3,0 | 55 | 13,8 | 157 | 39,3 | 169 | 42,4 | 399 | 100 |
| 28.Okulumuzun su tesisatı güvenlidir. | 6 | 1,5 | 16 | 4,0 | 55 | 13,8 | 150 | 37,6 | 172 | 43,1 | 399 | 100 |
| 29.Okulumuzun elektrik tesisatı güvenlidir. | 9 | 2,3 | 22 | 5,5 | 72 | 18,0 | 144 | 36,1 | 152 | 38,1 | 399 | 100 |
| 30.Okulumuzda yangına karşı gerekli tedbirler alınmıştır, yangın güvenliği sağlanmıştır. | 6 | 1,5 | 13 | 3,3 | 60 | 15,0 | 146 | 36,6 | 174 | 43,6 | 399 | 100 |
| 31.Okulumuzda depreme karşı gerekli tedbirler alınmıştır, deprem güvenliği sağlanmıştır. | 14 | 3,5 | 30 | 7,5 | 93 | 23,3 | 132 | 33,1 | 130 | 32,6 | 399 | 100 |
| 32.Okulumuz anasınıflarında bulunan malzemeler bu yaş çocuğunun gelişimine uygun ve güvenlidir. | 11 | 2,8 | 3 | 0,8 | 48 | 12,0 | 136 | 34,1 | 201 | 50,4 | 399 | 100 |

Tablo 4 irdelendiğinde okul güvenliğinin fiziksel etkenlerine ilişkin örneklem grubu; 20-32. maddeler büyük bir oranda çoğunlukla ve tamamen düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin: 20. soruya araştırmaya katılanların 3'ü (% 0,8) hiç, 7'si (% 1,8) çok az, 35'i (% 8,8) kısmen, 139'u (% 34,8) çoğunlukla, 215'i (% 53,9) tamamen düzeyinde, 24. soruya araştırmaya katılanların 5'i (% 1,3) hiç, 20'si (% 5,0) çok az, 46'sı (% 11,5) kısmen, 162'si (% 40,6) çoğunlukla, 166'sı (% 41,6) tamamen düzeyinde, 29. soruya araştırmaya katılanların 9'u (% 2,3) hiç, 22'si (% 5,5) çok az,

72'si (% 18,0) kısmen, 144'ü (% 36,1) çoğunlukla, 152'si (% 38,1) tamamen düzeyinde ve 32. soruya araştırmaya katılanların 11'i (% 2,8) hiç, 3'ü (% 0,8) çok az, 48'i (% 12,0) kısmen, 136'sı (% 34,1) çoğunlukla, 201'i (% 50,4) tamamen düzeyinde görüş bildirmektedirler.

Yöneticiler okullardaki fiziksel yapılardan özellikle okul tuvaletlerini (%53,9) ve anasınıflarında bulunan malzemeler ve bu malzemelerin bu yaş çocuğunun gelişimine uygunluğunu (%50,4) büyük bir oranda çocuklar açısından güvenli ortamlar ve malzemeler olarak görmekte ve değerlendirmektedirler.

Okul güvenliğinin psikolojik etkenlerine ilişkin her bir maddeye verilen cevaplar aşağıda Tablo 5'de detaylı olarak gösterilmektedir.

Tablo 5. Psikolojik Etkenleri İçeren Maddeler

| Maddeler | Katılma Derecesi | | | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----|---------------|-----|---------------|------|-------------------|------|----------------|------|--------|-----|
| | Hiç (1) | | Çok Az (2) | | Kısmen (3) | | Çoğunlukla (4) | | Tamamen (5) | | Toplam | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 8.Okulumuz idareci ve öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutumları öğrencilere güvenli bir ortam hissi vermektedir. | 3 | 0,8 | 4 | 1,0 | 30 | 7,5 | 148 | 37,1 | 214 | 53,6 | 399 | 100 |
| 10.Okulumuz güvenli bir sosyal ortamdır. | 8 | 2,0 | 28 | 7,0 | 72 | 18,0 | 142 | 35,6 | 149 | 37,3 | 399 | 100 |
| 11.Okulumuzda koruyucu güvenlik tedbirleri güvenlik kaygısını azaltmaktadır. | 11 | 2,8 | 17 | 4,3 | 69 | 17,3 | 179 | 44,9 | 123 | 30,8 | 399 | 100 |
| 14.Okul kantininde satışa sunulan ürünler güvenlidir. | 5 | 1,3 | 4 | 1,0 | 35 | 8,8 | 117 | 29,3 | 238 | 59,6 | 399 | 100 |
| 15.Okulumuzda güvenlik kameraları güvenlik kaygılarını azaltmaktadır. | 17 | 4,3 | 11 | 2,8 | 61 | 15,3 | 167 | 41,9 | 143 | 35,8 | 399 | 100 |
| 19. Okulumuzda öğrenciler kendilerini güvende hissetmektedirler | 3 | 0,8 | 9 | 2,3 | 35 | 8,8 | 175 | 43,9 | 177 | 44,4 | 399 | 100 |

Tablo 5 irdelendiğinde okul güvenliğinin sosyal etkenlerine ilişkin örneklem grubu; 8-19. maddeler büyük bir oranda çoğunlukla ve tamamen düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:8.soruya araştırmaya katılanların 3'ü (% 0,8) hiç, 4'ü (% 1,0) çok az, 30'u (% 7,5) kısmen, 148'i (% 37,1) çoğunlukla, 214'ü (% 53,6) tamamen düzeyinde, 14. soruya araştırmaya katılanların 5'i (% 1,3) hiç, 4'ü (% 1,0) çok az, 35'i (% 8,8) kısmen, 117'si (% 29,3) çoğunlukla, 238'i (% 59,6) tamamen düzeyinde, ve 19. soruya araştırmaya katılanların 3'ü (% 0,8) hiç, 9'u (% 2,3) çok az, 35'i (% 8,8) kısmen, 175'i (% 43,9) çoğunlukla, 177'si (% 44,4) tamamen düzeyinde görüş bildirmektedirler.

Mevcut sonuçlarda yöneticiler psikolojik etkenlerden özellikle yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları ve onlara güvenli bir ortam hissi vermeleri (%53,6) ile okul kantinlerinde satışa sunulan ürünlerin güvenliği (%59,6) hususlarını büyük bir oranda güvenli olarak algılamaktadırlar.

Okul güvenliğinin sosyal etkenlerine ilişkin her bir maddeye verilen cevaplar aşağıda Tablo 6'da detaylı olarak gösterilmektedir.

Tablo 6. Sosyal Etkenleri İçeren Maddeler

| Maddeler | Katılma Derecesi | | | | | | | | | | | |
|---|------------------|------|---------------|------|---------------|------|-------------------|------|----------------|------|--------|-----|
| | Hiç (1) | | Çok Az (2) | | Kısmen (3) | | Çoğunlukla (4) | | Tamamen (5) | | Toplam | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 2.Okulumuzda okul içi çeteleşmeler güvenlik kaygısını yaratmamaktadır. | 21 | 5,3 | 24 | 6,0 | 37 | 9,3 | 123 | 30,8 | 194 | 48,6 | 399 | 100 |
| 3.Okulumuzda madde bağımlısı çocuklar güvenlik sorunu değildir. | 23 | 5,8 | 21 | 5,3 | 30 | 7,5 | 48 | 12,0 | 277 | 69,4 | 399 | 100 |
| 9.Çevrenin sosyal yapısı okulumuzda güvenlik kaygısını yaratmamaktadır. | 64 | 16,0 | 68 | 17,0 | 89 | 22,3 | 99 | 24,8 | 79 | 19,8 | 399 | 100 |

Tablo 6 irdelendiğinde okul güvenliğinin psikolojik etkenlerine ilişkin örneklem grubunun; 2. soruya araştırmaya katılanların 21'i (% 5,3) hiç, 24'ü (% 6,0) çok az, 37'si (% 9,3) kısmen, 123'ü (% 30,8) çoğunlukla, 194'ü (% 48,6) tamamen düzeyinde, 3.soruya araştırmaya katılanların 23'ü (% 5,8) hiç, 21'i (% 5,3) çok az, 30'u (% 7,5) kısmen, 48'i (% 12,0) çoğunlukla, 277'si (% 69,4) tamamen düzeyinde, 9. soruya araştırmaya katılanların 64'ü (% 16,0) hiç, 68'i (% 17,0) çok az, 89'u (% 22,3) kısmen, 99'u (% 24,8) çoğunlukla, 79'u (% 19,8) tamamendir.

Araştırmaya katılan yöneticiler (%69,4) gibi bir yüzde ile büyük bir oranda okullarında madde bağımlısı çocukların güvenlik sorunlu olmadığını belirtmeleri eğitim kurumlarının güvenliği açısından olumlu olarak değerlendirilse bile diğer yöneticilerin okullarda böyle ciddi bir güvenlik sorununun varlığından bahsetmesi düşündürücüdür.

3. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

3.1. Cinsiyet

Tablo 7. Araştırmaya Katılan İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaokullardaki Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Etkenler Açısından Güvenlik Düzeyi Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

| | Grup | N | Ort | Ss | t | p |
|---------------------|-------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Fiziksel etkenler | Kadın | 66 | 4,016 | 0,707 | -0,554 | 0,580 |
| | Erkek | 333 | 4,066 | 0,649 | | |
| Psikolojik etkenler | Kadın | 66 | 4,109 | 0,610 | -1,254 | 0,211 |
| | Erkek | 333 | 4,206 | 0,571 | | |
| Sosyal etkenler | Kadın | 66 | 3,899 | 1,111 | 0,263 | 0,793 |
| | Erkek | 333 | 3,864 | 0,967 | | |

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre, okullarının fiziksel etkenler, psikolojik etkenler ve sosyal etkenler açılarından güvenlik

düzeylerinin ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.2. Öğrenim Durumu

Tablo 8. Araştırmaya Katılan İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İlk ve OrtaOkullardaki Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Etkenler Açısından Güvenlik Düzeyi Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

| | Grup | N | Ort | Ss | t | p |
|---------------------|--------------------------------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Fiziksel etkenler | 4 yıllık fakülte ve yüksekokul | 307 | 4,084 | 0,639 | 1,453 | 0,147 |
| | yüksek lisans | 92 | 3,970 | 0,715 | | |
| Psikolojik etkenler | 4 yıllık fakülte ve yüksekokul | 307 | 4,188 | 0,589 | -0,140 | 0,889 |
| | yüksek lisans | 92 | 4,197 | 0,545 | | |
| Sosyal etkenler | 4 yıllık fakülte ve yüksekokul | 307 | 3,872 | 0,969 | 0,081 | 0,935 |
| | yüksek lisans | 92 | 3,862 | 1,067 | | |

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre, okullarının fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenler açılarından güvenlik düzeylerinin ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.3. Hizmet Süresi

Tablo 9. Araştırmaya Katılan İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaokullardaki Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Etkenler Açısından Güvenlik Düzeyi Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

| | Grup | N | Ort | Ss | F | p |
|---------------------|----------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Fiziksel etkenler | 1-5 yıl | 100 | 4,034 | 0,681 | 0,317 | 0,903 |
| | 6-10 yıl | 71 | 4,009 | 0,616 | | |
| | 11-15 yıl | 87 | 4,041 | 0,725 | | |
| | 16-20 yıl | 52 | 4,109 | 0,556 | | |
| | 21-25 yıl | 31 | 4,065 | 0,688 | | |
| | 26 yıl ve üstü | 58 | 4,131 | 0,650 | | |
| Psikolojik etkenler | 1-5 yıl | 100 | 4,162 | 0,591 | 0,152 | 0,979 |
| | 6-10 yıl | 71 | 4,192 | 0,511 | | |
| | 11-15 yıl | 87 | 4,211 | 0,603 | | |
| | 16-20 yıl | 52 | 4,234 | 0,588 | | |
| | 21-25 yıl | 31 | 4,156 | 0,566 | | |
| | 26 yıl ve üstü | 58 | 4,184 | 0,612 | | |
| Sosyal etkenler | 1-5 yıl | 100 | 3,693 | 1,163 | 1,293 | 0,266 |
| | 6-10 yıl | 71 | 3,779 | 1,016 | | |
| | 11-15 yıl | 87 | 4,000 | 0,962 | | |
| | 16-20 yıl | 52 | 3,955 | 0,784 | | |
| | 21-25 yıl | 31 | 3,946 | 0,861 | | |
| | 26 yıl ve üstü | 58 | 3,971 | 0,892 | | |

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre, okulların fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenler açısından güvenlik düzeylerinin ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

4. İlk ve Ortaokulların Güvenliği İle İlgili Fiziksel, Sosyal Ve Psikolojik Etkenler Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre ilk ve ortaokullardaki fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenler açısından güvenlik düzeyi ortalamaları aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaokullardaki Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Etkenler Açısından Güvenlik Düzeyi Ortalamaları Aralarındaki İlişki

| | | Fiziksel etkenler | Psikolojik etkenler |
|---------------------|---|-------------------|---------------------|
| Psikolojik etkenler | R | 0,585 | |
| | P | 0,000 | |
| | N | 399 | |
| Sosyal etkenler | R | 0,292 | 0,340 |
| | P | 0,000 | 0,000 |
| | N | 399 | 399 |

Tablo 10’da anlaşılacağı üzere, psikolojik etkenler ile fiziksel etkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %58,5 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,585$; $p=0,000<0,05$). Buna göre psikolojik etkenler puanı arttıkça fiziksel etkenler puanı da artmaktadır.

Sosyal etkenler ile fiziksel etkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %29,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,292$; $p=0,000<0,05$). Buna göre sosyal etkenler puanı arttıkça fiziksel etkenler puanı da artmaktadır.

Sosyal etkenler ile psikolojik etkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,340$; $p=0,000<0,05$). Buna göre sosyal etkenler puanı arttıkça psikolojik etkenler puanı da artmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İlk ve ortaokul okulu yöneticilerinden elde edilen bulgulara göre; fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenler açısından ilk ve ortaokulların güvenliğinin yüksek düzeyde olduğu fakat hiçbir boyutta çok yüksek düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, MEB, EARGED (2009,246)’in “Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi” araştırma sonuçları ile kısmen paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmada “Okul bahçesinin yeterli olmamasını”, yöneticilerin çoğunluğu okulda güvenlik sorununa etken olarak görmemektedir. Yine elde edilen

bulgu, Barhan'ın (2001) yaptığı araştırmanın sonucuna göre yönetici ve öğretmenler, öğrenci güvenliğinin sağlanmasının çok önemli olduğunu, özel okullarda daha yüksek düzeyde olmak üzere okullarda öğrenci güvenliklerinin yeterince sağlandığını belirtmeleri mevcut araştırma bulguları ile de paralellik arz etmektedir.

Elde edilen sonuçlar Dönmez ve Güven'in (2003,17-26) yönetici ve öğretmenlerin üzerinde yaptığı araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Zira adı geçen araştırmada; okul yönetimleri okul güvenliği ile ilgili rollerini gözetim ve denetim olarak algılamakta ve sorunu bütün olarak göremedikleri dile getirilmektedir. Özer ve Dönmez (2007,299) tarafından yapılan araştırma ise, eğitim-öğretim için uygun ortamların oluşturulmasını engelleyen; öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, okul binalarından ya da okulun hizmet verdiği toplumdan kaynaklanan sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Turhan ve Turan'ın (2012, 121-142) yaptığı araştırmada, okul kantinlerinde bulunan gıdaların tam olarak güvenilir olmadığı, okuldaki güvenlik görevlilerinin güvenliği sağlamada yetersiz olduğu, okulların herhangi bir afet olasılığına karşı yeterli düzeyde hazırlıklı olmadığı, okullardaki bazı fiziksel öğelerin tehlike oluşturduğu ve alkol, sigara gibi maddelerin okul çevresinde yoğun olarak satıldığı ve bu maddelerin satışına ilişkin yaş sınırına uyulmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mevcut araştırma ile yukarıda dile getirilen araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermesi özellikle orta öğretimde okul güvenliği sorununun ilk ve ortaokula nazaran daha yoğun yaşanmasından veya diğer faktörlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenlere yönelik okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla hem kadın hem de erkek yöneticiler okulların aynı düzeyde güvenli olduğunu düşünmektedirler. Demirtaş'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada erkek yöneticilerin okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin kadın yöneticilere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Demirtaş'ın araştırmasının sonuçları bu araştırma ile farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenlere yönelik okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Böylece farklı öğrenim durumuna sahip olsalar da okul güvenliği konusunda yöneticiler benzer şekilde görüş bildirmektedirler.

İlk ve ortaokul yöneticilerinin fiziksel etkenler, psikolojik etkenler, sosyal etkenlere yönelik okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı/süresine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu durumda kıdemi düşük olan yöneticiler ile kıdemi yüksek olan yöneticiler benzer şekilde okullarının güvenli olduğu yönünde görüş belirtmektedirler.

Bu bulgulara göre, ilk ve ortaokulların güvenliği ile ilgili fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur. Buna göre psikolojik etkenler puanı arttıkça fiziksel etkenler puanı da artmaktadır. Sosyal etkenler puanı arttıkça fiziksel etkenler puanı da artmaktadır. Sosyal etkenler puanı arttıkça psikolojik etkenler puanı da artmaktadır. Bu durum okul güvenliği ile ilgili tüm etkenlerin bir birine bağlı, önemli, gerekli ve bir bütün halinde her zaman dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

a) Yürütülecek bir başka araştırma ile denetmenler, sivil toplum örgütleri, aileler, öğretmenler ve öğrenciler gibi okul toplumunun farklı kesimlerinden elde edilecek verilerle, mevcut araştırma ile elde edilen ilk ve ortaokul yöneticilerinin, ilk ve ortaokulları yüksek oranda güvenli görmeleri bulgusu karşılaştırılabilir.

b) Benzer araştırma diğer eğitim kademelerinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

c) Okul güvenliğine ilişkin fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin önemine ilişkin çeşitli seminerler, paneller düzenlenebilir.

d) Benzer çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapılabilir.

Kaynakça

- Balyer, A. (2012) Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KEFAD) 13 (2), Ağustos 2012, 75-93.
- Barhan, A. (2001). İlköğretim Okullarında Öğrenci Güvenliğinin Sağlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, M. (1996). Plandan Uygulamaya Öğretim. Aydan Matbaası, Ankara.
- Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik, 2007. (. 19.07.2012'de erişildi).
- Commission of the European Communities "Towards an EU Strategy on the Rights of the Child" Brussels, 4.7.2006 COM(2006).
- Çankaya, İ. Ve Arabacı, İ. B. (2010). Algılanan Okul Güvenliğinin Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeylerine Etkisi. İlköğretim Online, 9(3), 875-883.
- Çelik, V., Torlak, Ö.(2006). "Yönetim Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk" Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Demirtaş, İ. Y. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Rol Ve Beklentileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu Ve Okul Yöneticisinin Rolü. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(25), 63-74.
- Dönmez, B. Ve Güven, M. (2002). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Görev Algıları. Çağdaş Eğitim, 17-26, Ankara.
- Dönmez, B. Ve Güven, M. (2003). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı Ve Beklentileri. Yaşadıkça Eğitim, 74-75, 60-64.
- Eren, Erol (2001). Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi, 7. Baskı Betaş Yayınları. İstanbul.
- European Information Society (2012) The Commission Adopted The Communication For A "Strategy For A Better Internet For Children". (. 18.07.2012'de erişildi).
- Gay, L.R. (1996). Educational Research. Prentice- Hall, Inc. New jersey.
- Güven, M. (2002). Okul Güvenliğinde Psikolojik Danışmanların Rolü Ve Görevleri. Eğitim Araştırmaları, 9, 67-72.
- Işık, Halil (2004). "Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme" Milli Eğitim Dergisi, 164.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 2. Baskı Asil Yayın Dağıtım, , Ankara.
- Kandakai, T. L. Ve King, K. A. (2002). Preservice Teachers' Perceived Confidence In Teaching School Violence Prevention. American Journal Of Health Behavior, 26(5), 342-353.
- Karasar, N.(2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 2. Baskı. Nobel Yayınları. Ankara.
- MEB (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. Genelge No:2006/26.Sayı:1324, Tarih:24.03.2006.
- MEB (2007). Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu Ve Önleyici Tedbirlerin Artırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü Genelgesi. Genelge No:2007/72. Sayı:1324, Tarih: 2007.
- MEB (2007). Ortaöğretim Kurumları Ödül Ve Disiplin Yönetmeliği. Resmî Gazete Sayı:26408, Tarih:19.01.2007. Ek Ve Değişiklikler: Resmî Gazete Sayı:26636, Tarih: 07.09.2007.
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik Ve Teftiş Yönergesi, Şubat 2011 Tarih Ve 2521 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 13.01.2005 Tarih Ve 25699 Sayılı RG.Son Değişiklik 17.04.2010 Tarih Ve 27555 Sayılı Resmi Gazete. (. 19.07.2012'de Erişildi).

- MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2010/53 No'lu Genelgesi.
MEB Yangın Önleme Ve Söndürme Yönergesi 12.01.2009 Tarih Ve 2009/9 Sayılı Makam Onayı.
MEB, Temizlik Rehberi, 2092 Sayılı Tebliğler Dergisi.
MEB. (2009). (12.03.2009). (02.03.2009). (05.05.2009). (15.02.2009).
Meb. Earged (2009). Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi, Ankara.
Meb.Gov.Tr/Dergiler (20 Temmuz 2012). Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme, .
Meb-İlköğretim Kurumları 27.08.2003 Tarih Ve 25212 Sayılı Resmi Gazete. (, 19.07.2012'de Erişildi).
Millî Eğitim Temel Kanun 24/6/1973 Tarih Ve 14574 Resmi Gazete, Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 Md.).
Office Of The Superintendent (2003). Office Of The Superintendent, School Safety And Emergency Preparedness, Comprehensive Safe School Plan.
Özdamar, K. (2004). İstatistiksel Veri Analizi, Kaan Kitapevi, Eskişehir.
Özer, N. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
Özer, Ve Dönmez (2007). Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler Ve Alınabilecek Önlemler. Milli Eğitim. Sayı 173.
Reeves, M. A., Kanan, L. M., & Plog, A. E. (2010). Comprehensive Planning For Safe Learning Environments. New York: Taylor And Francis Group.
Taymaz, Haydar (2007) Okul Yönetimi, 8. Baskı Pegem A Yayıncılık Ankara.
Turan, S. (2005). Pozitif Okul Atmosferi Ve Yeni Bir Okul İmajı Oluşturmak. E-Özet, 1(1), 1-2 (Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü).
Turan, S.(2006). "Eğitim Liderliği" Okul Yöneticilerini Geliştirme Programı. İlköğretim Genel Müdürlüğü. Ankara.
Turhan, M. Turan M. (2012) "Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik", Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,2012, Cilt 18, Sayı 1, Ss: 121-142.
Ural, A., Kılıç, İ. (2005) Bilimsel Araştırma Süreci, Detay Yayıncılık, Ankara.

SECURITY PROBLEM AT SCHOOLS

Süleyman GÖKSOY*

Engin EMEN**

Cabbar AKSOY***

Abstract

This research has aimed to determine how secure the primary and secondary schools in İstanbul in accordance with their social , psychological and physical factors from the perspective of formal primary and secondary school directors.

This research has been designed as ' scanning model' and it has been applied in formal 3457 primary and secondary schools affiliated to the Ministry of Education in İstanbul in 2011-2012 Academic Education Year. As a sample , appropriate task based samples are used. 399 school directors from primary and secondary schools participate in this research sample.

According to the findings getting from school directors; It has been stated that the security level from the aspects of social , psychological and physical factors at primary and secondary schools is very high but the security isn't at the top level in any factors. It has been also stated that the participant primary and secondary schools directors viewpoint from the aspect of social , psychological and physical factors of school security doesn't differentiate in directors' gender, education degree or working time.

Findings indicate that there is positive relationship between security at schools and social , psychological and physical factors.

Key Words: school security , primary and secondary school , director

* Asistant Doç. Dr.; Duzce University Faculty of Education

** Istanbul Educational Supervisor

*** Istanbul Educational Supervisor

ARİSTOKRASIYE EĞİTİMSEL BİR BAKIŞ: POSTMODERNİZMDE EŞİTSİZLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ*

Selma DÜNDAR**

Özet

Eleştirel pedagoji, okul sisteminin çok yetenekli ile az yetenekliyi ayıran bir tarama aracı olarak işlediğini savunur. Okulun bu şekilde tarama aracı olarak iş görmesi, bazı eğitim ekonomistlerince IQ'izm, J.J. Macionis gibi bir grup sosyologlarca da credentialism ve H. Gardner gibi bazı eğitimcilerce g-sentrizm olarak nitelenmektedir. Toprak ve kas gücünün endüstrileştiği modern dönemde elitist eğitimden fırsat eşitliği düşüncesine geçiş, liberal kapitalizmin 'sınıf'landırmalarını sürdürmüştür. Terimde geçen "fırsat" liberalizmi, "eşitlik" ise marksizmi temel almıştır. Ancak Marksizm, fırsat eşitliği kavramının, sisteme giriş koşullarını kasteden fırsat vurgusunun, süreci ve sonuçları eşitleme fikrini ihmal ettiğini vurgulamaktadır. Post-modernizm bir yandan bilgi, BIT ve enformasyon toplumunun etkileriyle eşitsizliklerin büyüyeceği sinyallerini doğrulamış fakat büyük anlatıların sonunu getirdiği için eşitsizlik olgusunu konu dışı ilân etmiştir. Diğer yandan ekonomik, politik ve kültürel alanın birbirine geçmesiyle yeni eşitsizliklerin üretilmesine zemin hazırlamıştır. Ekonomik alanda S. Bowles ve H. Gintis (IQism ve EQism)'in görüşleri, kültürel alanda tüketim kültürü teorileri (P. Bourdieu, S. Ewen ve G. Lukacs'ın N. Elias, D. Chaney, W. Benjamin ve J. Urry M. Douglas ve B. Isherwood), politik alanda ise N. Chomsky (indoktrinasyon mekanizmaları) ve M. Foucault, (iktidarın gözü)'nun görüşleri bu zeminde buluşmaktadır ki P. Bourdieu'nun "cüppe aristokrasisi" olarak adlandırdığı bu dönüşümde sınıfın eski ama yeni belirleyicisi yine eğitimdir. Dolayısıyla derleme türündeki bu çalışmada, postmodern dönemde eğitimde görülen eşitsizliklerin yeni araçlarla ve dönüşerek devam edeceği öngörülmekte, bu dönüşümün izleri üç alt grupta analiz edilmekte, tartışmaya açılan bu analizin muhtemel çözüm önerilerini zenginleştirilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Postmodernizm, eşitsizlik, eğitim, IQizm, eşitsizliğin yeni araçları

Giriş

Modernizm öncesi, tarıma dayalı ekonominin şekillendirdiği toplumsal düzende her ne kadar halk çocuklarına yönelik mektep/okul uygulamaları görülse de güçlü bir saray kültürünün hâkim olduğu tüm memleketlerde eğitim, aristokratik bir karakterle, "özel eğitim" ya da seçilmişlere yönelik "saray mürebbiyeciliği" gibi

* Bu çalışmada yer alan bazı bölümler, yazar tarafından 1. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu'nda (Ankara) sunulan "Kılıç Aristokrasisinde Cüppe Aristokrasisine: Postmodern Dönemde Yeni Eşitsizlik Sinyalleri" adlı çalışmanın bazı bölümlerini kapsamaktadır.

** Dr. Züriç Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

modellerle zümresel niteliktedir. Avrupa’da bunlara ek olarak kusursuz şövalyeleri, tüccar ve pardonerler gibi diğer meslek gruplarından ayıracak etik davranış ve cesaret eğitimi içeren “şövalye akademileri”, benzer şekilde “şehir okulları” ve toplumsal rol farklılaşmasını amaçlayan “aristokrat okulları”³ görülür.

Formal okullulaşma sürecinden önce de insanlar herhangi bir yaşta ya da yaşamlarının herhangi bir döneminde okula gitmekteydiler. Fakat çocukluk dönemi, kavramsal olarak, sistematik bir eğitim programına ihtiyaç duyulan özel bir dönem olarak anlam taşımıyordu (Giddens, 1993’den aktaran: Ulusoy, 1996, s. 60). Örneğin Eski Mısır’da okuma-yazma, bu işe zaman ayıracak kadar bol vakti ve maddî imkânları olan dar bir seçkinler zümresinin işiydi. Halktan hiçkimsenin okuma yazma gibi öğrenmesi çok uzun zaman alacak karmakarışık bir işaretler sistemini öğrenmeye ayıracak zamanı olmadığı gibi bağı, bahçesi, tarlası için de pratik bir faydası yoktu (Hocaoğlu, 1999, s. 57). Yani okul, bugün anladığımız biçim, yapı ve görünümüyle aydınlanma çağıının çocuğudur⁴ (Hesapçioğlu, 2001, s. 400). Üç büyük burjuva devrimi (İngiliz, Amerikan, Fransız), feodal temelleri çökertirken (Hardt ve Negri, 2008, s. 116) halk için ve asiller için ayrı eğitim sistemlerinden oluşan Avrupa eğitim karakteristiğini ortaya çıkararak 15. yüzyıldan itibaren çıraklığın yerine sosyalleşme fonksiyonunu okula devretti. Yaşa göre sınıflandırmaya (age-grading) gidildi ve böylece yetişkinlerle çocuklar birbirinden ayrıldı (İnal, 2007, s. 17). Yakın bir geçmişe kadar okullar zümreleri; yüksek tabakalar için Latince okullar ve liseler, orta tabakalar için orta okullar, aşağı tabakalar için halk okulları ve ilkokullar, tarzlarında temsil etmiştir. Bu sosyal düzende eğitim türünün belirlenmesi bireyin ilgi, yetenek ve başarı durumuna göre değil, ait olduğu sosyal sınıf temeline dayalı olarak işlemiştir. Eğitim sistemi sosyal zümrelerin katı farklılıklarını olduğu gibi korumuş, sosyal sınıflar arasındaki geçişlerin olmaması eğitim kurumları arasındaki geçişi de engellemiştir (Varış, 1994, s. 172). Burjuva ailesinin oluşumuyla çocukluğun ayrı ve özel bir yaşam evresi olarak görülmesi, sınıfsal dinamiklerle birlikte diğer etmenlerin etkisiyle (devlet, sanayileşme, düşünsel akımlar) dönüşüme uğradı (İnal, 2007, s. 30)⁵. Çocukluğa dair yeni sevecen tarzın oluşması ortaçağ sonrası gelişmelerle (kapitalizmin doğuşu, rönesans, reformasyon, aydınlanma, burjuvazinin siyasal gelişimi, sanayileşme gibi) olanaklı olmuştur (İnal, 2007, s. 105). Sanayi devrimi tüm dünyada toplumsal hayatta halkın, büyük kitlenin, sath altından satha çıkmasını sağlamak yoluyla iki önemli veçheyi gerçekleştirmiştir: Siyaset itibariyle satha çıkış; kültür itibariyle satha çıkış. Kırsal kesimlerden şehirlere akmaya başlayan halk, gelişmekte olan sanayinin işgücü ve kolgücüne dönüşmüştür (Hocaoğlu, 1999, s. 56-58). Bu üretim faktörlerini millileştiren ulus-devlet, modernliği ve gelişmeyi sağlayabilecek eşsiz bir araç olarak savunulmuş, kapitalist modernleşmenin yapı taşı olarak sınıflararası politik birlik talebi ve ekonomik gelişme ihtiyaçlarına yanıt verme iddiası taşımıştır (Hardt ve

³ K. Aytaç (1998, s. 150-157), aristokrat eğitim teorisyenlerinden öne çıkan isimleri; M. Montaigne, F.S.M. Fenelon, J. Milton, J. Locke olarak refere eder.

⁴ Fakat bu husus onun eski çağlarda olmadığı anlamına gelmez. İlsel/özel biçimleri Antik Yunan’da *Sokrates’in schola’sında*, *Platon’un akademos’unda* ve *Aristoteles’in Lyceion’unda* görüyoruz. Böyle bir okulun eğitim anlayışı da *Platon’da* yeşerir (Hesapçioğlu, 2001, s. 400).

⁵ K. İnal (2007, s. 18), modern çocukluk düşüncesinin temelinde iki önemli öge yattığını, bunların burjuvazi ve bilim olduğunu dile getirmektedir.

Negri, 2008, s. 118-125). Satıl altında bulunduğu dönemde elitlerden ve elit kültüründen hayli mesafeli duran halk, elit kültürüyle kaynaşarak ekonomi ve siyasette belirleyici bir ögeye dönüşmüş (Hocaoğlu, 1999, s. 56-60), bu kültürün eğitim yoluyla büyük kitleye yayılışı 19. yüzyılın sonlarına kadar bir mücadele konusu olarak devam etmiştir. Eğitim düşüncesi J. Locke, T. Hobbes, A. Smith, F. Hayek, D. Hume, J. Bentham, E. Mulke, J. Mill ve J.S. Mill gibi liberallerin görüşleri yardımıyla pür elit zümrenin çıkarlarına dönük uygulamalardan liberal karakterli fırsat eşitliği düşüncesine geçişi desteklemiştir. Zamanla kapitalizmin 'sınıf'landırmalarını sürdürse de⁶, liberalizm, ilkin sahneye fırsat eşitliği fikrini getiren bir kurtuluş mücadelesi olarak çıkmıştır.

Bu gelişme çizgisinde aynı zamanda dönemin biyolojisinin etkilerine de göz atmak gerekir. Daha sonra *fırsatı* eşitleyecek araç kerteriz alınan IQ ya da intelligent, aslında köken itibariyle 1800'lerin biyolojisini de işaret etmektedir. Terimin okul/eğitim sürecindeki işlevini ilerleyen bölümlerde analiz etmede, C. Darwin'in çalışmasının F. Galton aracılığıyla geçirdiği öjenik karakterli evrim süreci, terimin işlevselci teorisyenlerce (H. Spencer, H. Hollerith, W. James, M.W. Calkins, H.B.T. Woolley, J.R. Angell, H.A. Carr, R.S. Woodworth ve Chicago okulu, J. Dewey) psikolojideki kullanımı ve eğitim yönetimi literatüründe geldiği anlam (işlev: Organizmanın temel amacı olan yaşamını sürdürme başarısına yönelik bütün bir koordinasyondur) göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla yolumuz öncelikle evrim teorisinin "doğal seçicilik" kavşağına bağlanır: Doğal seçim kuramına göre evrim, rekabete dayanır. Fakat bu rekabet, C. Darwin'in yeğeni F. Galton'a göre kendi haline (doğal) bırakılmamalıdır. F. Galton önceleri işe, P.A. Sorokin (1994, s. 213)'in dikkat çektiği üzere, eşit aralıklarla ayrılmış doğal kabiliyet (deha) derecelerini hesaplamakla başlamış, yüksek tabakaların aşağı tabakalardan daha fazla dâhiler meydana getirdiklerini savunmuş, insan ırkının genetik ıslahını; evrimi kendi başına bırakmaktansa sonuca daha kısa yoldan ve zahmetsiz ulaşmak için insanların sistemli bir şekilde üretilmesini savunmuştur (Coşkun, t.y.): hayatta en az kabiliyetli olanlar ortadan kaldırılmalıdır ve hatta bir ırk kendi kapasiteleri ve kabiliyetleri (zihni bakımdan) yönüyle diğerlerinden ayrılır (Vexliard, 1969'dan aktaran: Hesapçioğlu 1969, s. 7). F. Galton'un İngiltere'de öjenizmi (eugenics) canlandırması, F. Nietzsche'nin "üst insan" hedefi, A. Hitler ve ekibinin transhümanizmini (post-human) getirmiştir.

Modern eğitim sistemleri, başlarda, bu görüşlere farklı argümanlar getirmeye başlayan liberal eşitlik düşüncesinden güç alarak beslenmiştir. Zamanla okula bağlı 'sınıf'landırmalar, marksizmin eleştirilerine maruz kalmaya başlamıştır. Marksist paradigmanın yansıması, tüm belirli yaş grubundaki öğrencilerin eğitim süreçlerine dâhil olması, eğitimden yararlanma olanaklarının eşitlenmeye çalışılması çabalarını getirmiştir. Daha sonra fırsat eşitliği kavramının liberal karakterini öne çıkararak, sadece sisteme giriş koşullarını kasteden eşitlik vurgusunun, süreci ve sonuçları eşitleme fikrini nasıl ihmal ettiğini aydınlatmıştır. Marksizmin önüne gelen neo, *sürdürülebilirlik* (zorunlu öğrenimin uzatılması) ve *çıkış koşullarının eşitlenmesi* tartışmalarında genişlemelere neden olmuştur. Liberal paradigma ise başta okulun/eğitimin elitist karakterli seçim/eleme (bir üst öğrenime geçiş) işlevini *fırsat* kavramıyla yumu-

⁶ Bu nedenle Lenin (akt. J. Strachery, 2010, s. 1756) "kapitalizm, sosyalizmle karşılaştırıldığında cehennem, feodalizmle karşılaştırıldığında ise cennet gibidir" demiştir.

şatmış, önüne gelen neo, fırsat eşitliğine *başarı* gibi tanımlanması sorunlu bir kriter silsilesi eklemlemiştir.

Blackledge ve B. Hunt (1989, s. 67-75' den aktaran: İnal, 2005, s. 43) bu olguyu şöyle açıklar: Modern Batı toplumlarında eşitsizliğin aşılmasında okul eğitimine büyük önem atfedilir. İçerdiği sosyalleştirme süreciyle toplumda ortak bir değer sistemi ve mekânı yaratmanın bir aracı olarak görülen eğitim, başarı değerinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayarak çocuk için fırsat eşitliği sağlar. Hemen her başarı düzeyi için belli ödüller sunan okul sistemi, genel sistemde değer kalıbı yaratarak düzeni eğitim içi sosyalleşme mekanizmasıyla yeniden üretir.

Artık seçim/eleme işi, başarı kriterlerine göre sıralama yoluyla gerçekleşmelidir. Bunun için çok sayıda test ve ölçüm araçları geliştirilmeli, bu araçlar her geçen gün iyileştirilmelidir. Modern dönemde doğal seleksiyon, başarı kriterini temel alma yolundadır. Başarı da, zamanla, "belirli bir hedefin üzerine çıkabilme/belirli bir hedefe ulaşma" olarak tanımlanmaktan, "bireylerin arzuladıkları hedeflere/sonuçlara ulaşmada gösterdikleri aşama/katettikleri yol"a doğru, yani, bireyi temel alan anlayışla tanımlanmaya başlamıştır. Çünkü zamanla, bu kaydedilen aşama/alınan yolda bireye bağlı olan ve bireyin dışındaki çeşitli faktörlerin etkileri dikkate alınmaya başlamıştır. Zekâ, yetenek, seçim, yoksulluk, insan kaynağının ekonomik olarak verimli hale getirilmesi gibi beklentiler, insana yapılan yatırım olarak algılanan eğitimde fırsat eşitliğinin çözmesi gereken sorun alanları haline gelmiştir.

Başarı kavramına atfedilen bu anlamlara ilişkin ilk adım, psikolojiden gelmiştir. Evrimi temel alan işlevselcilik, mirasını uygulamalı psikolojiye devretmiş, 19. Yüzyılın sonlarına doğru W. Wundt ile yükselişe geçmiştir. Aslında bu psikolojinin ABD'de gelişmesinin ana nedenlerinden birinin ekonomik olduğu söylenmektedir. Ekonomik hayatta yeni uygulamalar aracılığıyla psikolojiyi daha değerli kılma isteği, bu yükselişin temel motivlerinden diğeri olarak görülebilir. Böylece eğitime, ticaret ve endüstri dünyasına, psikolojik testlere, adalet sistemine ve ruh sağlığına uygulanmaya başlanmış, bu zeminde W. Wundt'un takipçilerinden J.M. Cattell, mental testler konusunda ilk çalışmayı gerçekleştirmiştir. Zihinsel testler, bireysel ayrılıkların ölçümünü ve uygulamalı psikolojiyi teşvik ederken A. Binet, I. Terman, F.L. Goodenough, M.A. Merrill, J.L. Terman, T.G. Thurstone gibi uygulayıcılar psikolojik test hareketini başlatmış, D.P. Schultz ve S.E. Schultz (2004, s. 328-339)'un deyimiyile T. Simon'ın girişiminden sonra ABD eğitim sistemi neredeyse IQ puanlarına göre yeniden yapılandırılmıştır⁷. Madem doktorların elinde termometre, mühendislerin elinde metre vardır, eğitimde de zihinsel testler olmalı, eğitim/okul fabrikası genel

⁷ Zekâ testlerinin bu uygulanişından çıkan sonuçlarla, zekâ seviyelerinin düşük olduğu ileri sürülen etnik ve ırksal grupların göçlerinin kısıtlanması doğrultusunda federal yasaların çıkarılmasını desteklemekte kullanılmıştır. Zekâ testleri, daha sonra göçmenleri kabulde ve etnik ayrımcılık yapmada kullanılmıştır. (Schultz ve Schultz, 2004, s. 337).

geçer standart ölçüt ve ölçümlere göre işlemelidir⁸. Örneğin D. Dorling (2010, s. 39-43)'in çalışmasında detaylı olarak anlattığı gibi, 1940'lara kadar standart testler siyahlarla beyazlar arasındaki IQ seviyesindeki boşluğun aracı olmuştur. Konu 70'lere kadar etkisini sürdürmüş, H. Radnor ve diğerleri (2007, s. 291)'nin deyimiyile zekâ ve yetenek, sosyal bir yapı olarak eğitimdeki elitizmin görülmesini önlemiş, üstünü örtmüştür.

Görüldüğü gibi modern dönemde, endüstrileşme çabalarını da göz önünde bulundurmamak kaydıyla, toplumsal sorunlara biyolojik perspektifle yaklaşan F. Galton'un açtığı yolda⁹ biyolojinin en eski tartışma konularının başında "genetik mi çevre mi" anlamına gelen "nature versus nurture" tartışması, moleküler biyoloji ve genetikteki çalışmalarla derinleşmeye devam etmiştir. 1972'de ilk genin klonlanmasından günümüze kadar biriken ve her gün biraz daha artan bilgi yığını, genetik yapının çevre ile sürekli diyalektik bir ilişki ve karşılıklı etkileşim içinde bulunduğunu gösteriyor. Oysa insanları biyolojik yapılarına göre sınıflandırma çabası yeni değildir. Aristoteles'in köleleri insan saymayı onları "konuşan aletler" olarak tanımlaması 19. yüzyılda sosyal darwinizm, sosyobiyojoloji ve evrimci psikoloji alanında yürüten bazı araştırmalarla sürmüştür¹⁰

Post-modernizm, A. Toynbee tarafından 1947 yılında Batı medeniyetinin yeni bir devresini tarif etmek amacıyla ortaya atılmış olan terim, özellikle 1980 sonrasında toplumun ulaştığı aşamanın adı olmuştur. Teoriler bağlamında kültürlerimizin ve aidiyet duygularımızın melezliği ve karışıklığı modernliğin ikili mantığına¹¹ kafa tutarken bu teorilerin çoğu J.F. Lyotard'ın modernist büyük anlatılara karşı eleştirisi,

⁸ W. Goldfarb, 1943'de yayımlanan *Infant Rearing and Problem Behavior* adlı çalışmasında ana babaları işçi olan ve bu nedenle kreşlerde kalan 3 yaşındaki çocukların hem sözel hem sözel olmayan zekâ başarılarında geri olduklarını açıkladı. M. Deutsch, 1965'de yayımladığı "The Disadvantaged Child" adlı çalışmasının *The Role of Social Class in Language Development* adlı bölümde öğrencilerin sözel zekâ düzeylerini karşılaştırmak için yaptığı araştırmada beşinci sınıfta buluna orta sosyal sınıfa mensup öğrencilerle alt sosyal sınıfa mensup öğrenciler arasında ortaya çıkan sözel zekâ puanları arasındaki farkın, birinci sınıfta iki gruba mensup öğrenciler arasında zekâ puanları farkından daha büyük olduğunu dile getirdi. Farklı sosyal sınıflara mensup çocukların zekâ testlerinin sözel bölümlerinden farklı puanlar almaları, farklı sosyal sınıflardan çocukların incelenmesine yol açtı. Hetzer ve Reindorf, 1969'da ana babaları üniversite öğretim üyesi olan çocuklarla ana babası işçi olan çocukların gelişimlerini inceleyerek fark buldu. Daha geniş bilgi için bkz. T. Yılmaz (1999).

⁹ Takipçileri arasında R. Cecil, C. Harvey en bilinenleridir.

¹⁰ P. Tillich (2010, s. 1571) eski çağ uygarlığının sonunda varoluşsal endişenin, orta çağın sonunda ahlaki endişenin ve modern çağın sonunda ruhsal endişenin baskın olduğunu dile getirir.

¹¹ Manikeist, yani ben ve öteki, beyaz ve siyah, içerisi ve dışarı, yöneten ve yönetileni tanımlayan bir dizi ikili (binary) zıtlıkla bölünmüş dünya (Hardt ve Negri, 2008, s. 159)

J. Baudrillard'ın kültürel simülarkı¹² olumlaması ve J. Derrida'nın batı metafiziği eleştirisine¹³ (Hardt ve Negri, 2008, s. 159) dayanmıştır. Yaklaşımına esin verenler arasında F. Nietzsche ve M. Heidegger de dile getirilmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2001, s. 103)¹⁴.

Postmodernizm, D. Harvey (2008)'nin deyiimiyle, dünya piyasasının günümüzdeki gerçekleştirmelerine eşlik eden yeni bir sermaye birikimi ve metalaşma aşaması getirmiştir. Dolaşım, hareketlilik, çeşitlilik ve karışım, dünya piyasasının olmazsa olmaz koşulları haline gelmiştir. M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 170, 274)'nin yaklaşımıyla servet, giderek maddî olmayan servet haline gelmiş ve toplumsal ilişkileri, iletişim sistemlerini enformasyonu ve duygulanımsal¹⁵ ağları içermiştir. Buna uygun olarak toplumsal emek de giderek maddî olmayan bir emek¹⁶ haline gelirken enformasyon, önceki içerisi-dışarı (ulus-devlet) kavramlarını sekteye uğratarak kurduğu ağlar yoluyla hem serveti hem de üretimin komutasını ele geçirmiştir. D. Bell'in *Coming of Post-Industrial Society* ve A. Touraine'nin *Post-Industrial Society* çalışmalarını refere eden M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 295), birinci paradigmada tarım ve ham-

12 Baudrillard'da gerçeklik çökmüştür, sadece imgeden yanılmadan ya da simülasyondan ibarettir. Hiper gerçeklik ise "çoktan yeniden üretilmiş olan şeydir." Kökeni ya da gerçekliği olmayan bir gerçeğin modelidir. Bu köken ya da geçeklikten yoksun gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesine hipergerçek ya da simülasyon der. Gerçek artık matrisler, minyatür hücreler, bellekler ve komut modelleri tarafından üretilir. Yani gerçek artık sürekli üretilen bir şeydir var olan bir şey değil (1996, s. 70). Hipermekân ise mekân kavramını anlamsızlaştırır. Mekân yok edilmiş, engeller kalkmıştır. İllüzyondan söz edebilmek imkânsızdır çünkü ortada gerçek kalmamıştır. (2003, s. 116-143). Baudrillard, burada panoptikonu sonlandırır.

13 Batı Metafiziğinin Dekonstrüksiyonu adlı kitapta varlığın anlam ve hakikatini dekonstrüksiyon stratejisiyle M. Heidegger ile ele alır. Göstergelerden ya da işaretlerden tamamem bağımsız bir alanın olanaksız olduğunu ileri sürerek Baudrillard'dan ayrılır. Göstergeden bağımsız bir gösterilen mümkün değildir.

14 A. Tekeli (1999, s. 24), post-modernizm tartışmalarının değirmenine üç farklı kaynaktan su taşıdığını belirtir: Bunlardan birincisi gelecekbilim (futurology) çalışmalarıdır. İkinci tür yaklaşımlar, F. Jameson, J. Habermas ve A. Giddens'te olduğu gibi, sanat ve düşünce alanında yaşanmakta olan oluşumları gözleyip bu gözlemlerden giderek post-modernizmin ne olduğu üzerine genellemelere gider [(Fakat bu gruptakiler, yeni bir dönemden bahsedilemeyeceği, ancak içinde bulunduğumuz dönemin modernliğin ileri bir biçimi olduğunu iddia ederler. Örneğin J. Habermas modernliğin tamamlanmamış bir proje olarak devam ettiğini, fakat modernliğin totalleştirici araçsal akıl yerine eleştirel akıl temelinde yeniden inşa edilmesi gerektiğini savunur (Şan ve Hira, 2003, s. 74)]. Üçüncü gruptakiler ise, doğrudan modernizmin bilgiye ve bilime yaklaşımını sorguluyor, bilgiye ve bilime yaklaşımda bir kopuşu öneriyorlar. M.K. Şan ve İ. Hira (2003, s. 74)'nın ifadesiyle, onlara göre post-modern toplum, modernitenin temel referansı olan Aydınlanma düşüncesinden epistemolojik bir kopuş temelinde bir farklılığa tekabül eder (Tekeli, 1999, s. 24).

15 Sağlık hizmetleri ağırlıklı olarak şefkat temelinde, eğlence endüstrisi aynı şekilde duyguların yaratılmasında ve manipülasyonu temelinde yürür. Bu emek bedensel olsa bile ürünün elle tutulamaz olması, bir rahatlama, ferahlama, tatmin, heyecan ya da tutku olması anlamında maddî olmayan emektir (Hardt ve Negri, 2008, s. 307).

16 İletişimle ilgili maddî olmayan emek türüne simgesel-analitik hizmetler yani problem çözüme, problem tespit etme ve stratejik aracılık faaliyetleri gibi işler örnek verilir.

madde çıkarılmasının ekonomiye hâkim olduğunu, ikinci paradigmadaki endüstri ve dayanıklı mallar üretiminin, üçüncüde ise hizmet sağlama ve enformasyon manipülasyonunun (enformatikleşme) ekonomik üretimin önemli unsuru sayıldığını aktarır.

Üretim ve mübadelenin aslı unsurları (para, teknoloji, insanlar ve metalar) ulusal sınırları giderek daha kolay geçmeye ve dolayısıyla ulus-devlet bu akışı düzenleme gücünü ve ekonomi üzerindeki otoritesini günden güne yitirmeye başlamıştır. A. Toffler (1981, 1993)'ın kullanımıyla üçüncü dalga uygarlığında (post-endüstriyel toplum) nedensel ilişkilerin belirleyiciliği, yerini, farklılıklara-farklı akıllara bırakmıştır. M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 18-19), yerküreyi açık ve genişleyen hudutları içine alan merkezlessiz ve yersizyurtsuzlaşmış yönetimin aygıtı olarak refere edilen bu "imparatorluk"ta, endüstriyel fabrika emeğinin rolünün azalırken, önceliğin; iletişimsel, duygulanımsal ve ortak emeğe verildiğinin altını çizer. Küresel ekonominin postmodernleşmesi sürecinde servet yaratımı giderek daha fazla biyo-politik üretim tarzına yani ekonomik, politik ve kültürel¹⁷ alanların giderek örtüştüğü ve birbirini sardığı, bîzatihi toplumsal hayatın üretimine *meyletmektedir*¹⁸.

1. Eğitim açısından bu meyilin *ekonomik alanının izleri S. Bowles, H. Gintis ve takipçilerinin çalışmaları*nda sürülebilir :¹⁹

¹⁷ Eğitim bu üç alanın da en önemli unsuru olarak ele alınmaktadır.

¹⁸ M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 14-15), imparatorluğun dışarısının olmayışını, karşısındaki alternatiflerin içerideki çokluklardan doğduğunu öne sürmektedir. Yerküreyi Birinci, İkinci ve Üçüncü Dünya şeklinde bölmeye yönelik eski girişimleri boşa çıkaran yazarlar, küresel iktidarın bölünmelerinin çok daha girift olduğunu ve yalnızca Türkiye'nin değil, bütün ulusların topraklarını bir uçtan diğer uca keserek kırık yapılaraya yol açtığını savunurlar.

¹⁹ Çünkü başarı terimine yüklenen anlamlara ilişkin diğer adım iktisattan gelmiştir. Bottomore (1961, s. 71)'un tespitiyle sosyal sınıfları kastlardan ve tarihl sınıflardan ayıran belli başlı özellik, sosyal sınıfların ekonomik gruplar olmalarıdır. IQ ya da başarı probleminin ekonomik açıdan ele alınmasına neden olan araştırmacılar arasında R.J. Herrnstein, A. Jensen, C. Murray, C. Jencks gibi araştırmacılar sosyal eşitsizliğin, bireysel farklılıkların (zekâ ve yetenek) kaçınılmaz bir sonucu olduğunu savunan meritokrasi tezine çeşitli argümanlar eklemişlerdir. Fakat IQ ya da başarı sorununun ekonomik ele alınışına ilişkin tartışmaları en çok tetikleyenlerden biri: zenginlerin daha zeki olup olmadığına yönelik yaptıkları araştırmaları 1994 yılında *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*' adlı kitapta toplayan R.J. Herrnstein ve C. Murray'dir. Bu kanatta kimi¹⁹ da eğitim yoluyla sosyal mobilitenin sağlanması için 'başarı arzusu' terimini kullanmış, C. Jencks, W. Müller, M.J. Bowman ve K.V. Mayer gibi bazı düşünürler de şansın rolünü araştırmaya yönelmişlerdir. Diğer kanatta S. Bowles ve H. Gintis, L. Althusser, N. Chomsky gibi araştırmacıların çalışmaları farklı argümanlar ortaya atmıştır. Liberal karakterli meritokrasi tezinin, fırsat eşitliğini kullanarak kitlelerin baskın pozisyonlara gelebilmeleri için yeni bir ayıklama mekanizması önerdiğini ortaya koymuşlardır. 1972'de R.J. Herrnstein'in Bell eğrisi görüşünü ele alan N. Chomsky, görüşün sunduğu ekonomik önermeleri eleştirmiş ve onu ırkçı olarak nitelemiştir. R.J. Herrnstein'in görüşlerinin hatalarla dolu olduğunu ve sadece elit çıkarlarını haklı gösterdiğini savunmuştur. " adlı çalışmasında yer verdiği şu cümle, tartışmanın geldiği nokta hakkında bir izlenim verebilir: "R.J. Herrnstein'in mantığına göre, eğer fırıncılar ve oduncular toplumda en çok kazancı elde ederse, zamanla en yüksek IQ'ya sahip olanlar bu pozisyonları alır. Ve R.J. Herrnstein'in böylece daha fazla para kazanmak için bir oduncu ya da fırıncı olacağından şüphem yok" Ayrıca bkz. http://en.wikipedia.org/wiki/The_Bell_Curve#cite_ref-Chomsky_17-0.

Eğitimin öncelikli ekonomik fonksiyonu entelektüel becerilerin üretimi ya da seçimidir. Bu nedenle salt bilişsel test puanlarındaki farklılıkların, eğitim süreci ve ekonomik başarı arasındaki ilişkiyi açıklayamadığını ortaya koyan S. Bowles ve H. Gintis (1976, s. 113), bu sorunu ele almak için, basit istatistikî ilişkilendirmelerin ötesine geçmek ve her önemli değişkenin bireysel ekonomik başarıya sunduğu bağımsız, dolaysız ve dolaylı katkıları açıklamak için "IQ'nun nedensel modeli" adını verdikleri modelde yetişkin IQ'sunun eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik geçmiş farklılıklarının bileşiminden kaynaklandığını göstermektedirler. Okula daha uzun süre gidenlerin daha yüksek ücret alması ve daha üretken olarak gözlemlenmesinin sebebi okulların bu bireylerin üretkenliğini artırması değil, aksine okulların en üretken bireyleri bulup çıkarmasıdır. Bu görüşe göre okul sistemi, çok yetenekli ile az yetenekliyi ayıran bir *tarama aracı*dır^{20 21}.

R.B. Freeman (1999), gelir üzerine yaptığı araştırmalarda belirli gelire sahip meslek gruplarının (doktor ya da avukat gibi) eğitim sürelerinin eşit olmasına dikkat çekmiş, benzer şekilde, alınan eğitim süresi ile gelir arasındaki ilişkiyi göstermiştir. T. Hertz ve diğerleri (2007, s. 1), S. Bowles ve H. Gintis'in çalışmasına paralel olarak ailenin sosyo ekonomik seviyesi ile çocuğun eğitim durumu ve geliri arasında doğrudan bir ilişki elde etmişlerdir. M.L. Patrick (2008, s. 77), nesiller arası hareketlilikte ebeveynin sınıf statüsünün belirleyici olduğunu göstermiştir. Yaptığı çalışmada, çocukluk döneminde aile çevresinin, alınan eğitimin, yıllık gelir ve saatte kazanılan ücret üzerindeki etkisini incelemiştir²².

²⁰ Okulun bu şekilde tarama aracı olarak iş görmesi, yeni marksistlerce *IQ'izm*, J.J. Macionis gibi bir grup sosyologlarca da *credentialism* olarak nitelenmektedir. Çünkü eğitimde elitizmden liberal karakterli fırsat eşitliği düşüncesine geçiş, hem liberal kapitalizmin 'sınıf'landırmalarını sürdürmüştür hem de bu 'sınıf'landırmalara getirilen eleştirilere yine liberal karakterli fırsat eşitliği argümanı ile cevap vermek istemiştir. Bu argümandan ayrıışan görüş marksizm olmuştur. Marksizm fırsat eşitliği kavramının liberal karakterini öne çıkarmış, sisteme giriş koşullarını kasteden fırsat eşitliği vurgusunun süreci ve sonuçları eşitleme fikrini ihmal ettiğini vurgulamıştır.

²¹ Başarıya ilişkin bu tartışmaların toplumsal yansımalarını J. Rawls (2000)'ün adalet teorisinde bulmak mümkündür. Theory of Justice'ta ikinci adalet ilkesi: *fark ve adil fırsat eşitliği* ilkesidir. Fark ilkesi, toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin toplumda en az avantajlı durumda olanların maksimum yararına olacak şekilde düzenlenmesini ön görmektedir. Sınıf (aile), cinsiyet ve IQ (doğal yetenek) gibi nedenlerle gelen eşitsizlikleri fark ilkesiyle telâfi etmeye çalışır, herkes için eşit eğitim imkânı sağlanmasının gereği üstünde durur. M. Tan (1987, s. 256)'ın ifadeleriyle, J. Rawls ve bir tüketim malı olarak eğitime getirdiği eleştiride, eğitimi bir sosyal politika aracı olarak değil, özgürlük, fırsat, zenginlik gibi toplumun temel tüketim maddelerinden biri olarak gören görüşü yansıtır. Bunların tümü eşitlik ya da en yoksun olanın lehine eşitsizlik olarak yansırken amaç, fırsatların eşitlenmesi değil, sonuçların ya da çıktıların eşitlenmesidir. Bu amaçla iki öneri söz konusudur. Bunlardan ilki: engellenmiş bireylerin haklarına kavuşturabilmek (tashi: doğrultma) için yaşamın belli bir süresinde daha az zeki olanların eğitimine daha zeki olanlardan fazla kaynak ayrılması, diğeri yeteneklerin ortak bir zenginlik kaynağı olarak tanımlanarak herkesin bunun üzerinden eşit pay almasının sağlanmasıdır. Bu görüş, eğitimin bir tüketim malı olarak herkesçe istendiği varsayımına dayanmaktadır. Âdil fırsat eşitliği ilkesi ise toplumdaki görev ve pozisyonların herkese açık olmasını ön görür ve fark ilkesine önceldir (Avşar, 2006, s. 47).

²² Daha ileri okuma için bkz. Sen, A. (1992), Arrow, K., Bowles, S ve Durlauf, S. (2000) Meritocracy and Economic Inequality, Freeman, R.B. (1999) Freeman, R. B. (1999) 'The New Inequality in the United States

Kişinin gelirine ilişkin IQ dışındaki faktörleri ortaya koyan S. Bowles ve H. Gintis (1976, s. 115-143'den akt. Dünder, 2011), bireyin ailesi, yerleşim bölgesi, kalıtsal sağlık, etnik köken ve eğitim faktörlerinin geliri belirlemede IQ'dan daha belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Bu faktörlere ilişkin argümanlarının temelinde şu görüşler yer alır: okullardaki rekabet sürecinde, sınıftaki başarı ve yenilgilerle öğrenciler, sosyal statüleriyle uyumlu hale getirilirler. Araç olarak ortaya çıkan yüksek test puanlarının anlamı, beklenen yüksek getirilerdir. Okul başarısı ile ekonomik başarı arasında azımsanamayacak istatistiksel ilişkinin sadece ufak bir bölümü, okulun bilişsel yetenekleri üretme ya da perdeleme rolünden sorumludur. Diğer yandan eğitimin öncelikli ekonomik fonksiyonu entelektüel becerilerin üretimi ya da seçimidir²³. Bu nedenle salt bilişsel test puanlarındaki farklılıklar, eğitim süreci ve ekonomik başarı arasındaki ilişkiyi açıklayamaz²⁴ ²⁵. Ekonomik başarının aile ile nesilden nesile geçtiği gerçeği, ister genetik ister çevresel olsun, her tür IQ kalıtımından neredeyse tamamen bağımsız bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Aileden gelen sosyal statü gelire ilişkilidir ve bu ilişki IQ ile açıklanamaz²⁶. Böylelikle, aile sosyalizasyonu ile çocuklar, kendilerini benzer ekonomik pozisyonlara hazırlayacak işe uyumluk, ilgi ve benlik

23 S. Bowles ve H. Gintis (1976), bunu iddia ederken öncelikle para kazanma ve yıllar içinde ulaşılan akademik başarı arasındaki istatistiksel başarıyı göstermek için en uygun yolu seçmek istemektedirler. Bu amaçla top-quintile-by-decile olarak adlandırdıkları yöntemi seçmiş; öncelikle, bütün kişileri yıllar içinde gösterdikleri akademik başarıya göre düşükten yükseğe doğru sıralamış ve on eşit parçaya (ondalık) bölmüşlerdir. Kişilerin içinde buldukları ondalıkta gelirlerine göre ilk beşte (üst beşli) olanların yüzdeliklerini hesaplamışlardır. Böylece, verilen eğitim seviyesindeki kişilerin gelir dağılımında ilk yüzde 20'ye girme olasılıklarını bulmuşlardır. Daha detaylı bilgi için bkz. S. Bowles ve H. Gintis (1976, s. 110-117).

24 Burada teknokratik-meritokratik ideoloji aynı zamanda şu anda popüler olan 'fakirler aptaldırlar' türü eşitsizlik kuramlarının kökenini oluşturur. Bu sorunu ele almak için, basit istatistikli ilişkilendirmelerin ötesine geçmek ve her önemli değişkenin bireysel ekonomik başarıya sunduğu bağımsız, dolaysız ve dolaylı katkıları açıklamak isteyen S. Bowles ve H. Gintis (1976, s. 113) "IQ'nun nedensel modeli" adını verdikleri modelde yetişkin IQ'sunun eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik geçmiş farklılıklarının bileşiminden kaynaklandığını göstermektedirler.

25 Bu nedenle ekonomik eşitsizliğin, genetik IQ'nun belirlediği farklardan ileri geldiği kanısı hiçbir zaman sözcüksüz kalmamıştır. Genetikçilerin, yani eşitsizliğin kökenini doğada ve özellikle genetik IQ'nun belirlediği farklarda görenlerin, sayısında artış gözlenmiştir. Bu gelişmeler tarihçi M. Katz'ın önderliğinde başlamıştır. A. Jensen'in; okul başarı düzeyini yükseltmek amacıyla geliştirilen ek (telâfi edici) eğitimin iflas etmesinin IQ'nun geliştirilebilirliğine atfedilmemesi gerektiğine dair Harvard Educational Review'de yayımlanan çalışması bu konudaki tartışmaları alevlendirmiştir. Daha sonra Harvard Üniversitesi psikologlarından R.J. Herrnstein, A. Jensen'in, kalıtsal araştırmalara dair incelemelerini benimseyip genişletmiştir. R.J. Herrnstein, zenginlik, imtiyaz ve toplumsal statü dağılımını büyük ve artan bir ölçüde IQ dağılımının belirlediğini öne sürmüştür. IQ hayli irsî olduğu için, ekonomik ve toplumsal statü aileler içinde nesilden nesle aktarılmaktadır.

26 S. Bowles ve H. Gintis (1976, s. 121-122) yaptıkları analizlerde D. Duncan'ın "zekâ'nın özü itibariyle meslekî alandaki başarı ya da statüden farklı olmadığı" iddiasını ve A. Jensen'in statüyle zekânın toplumun "yetenek ve liyâkati ödüllendirmesine" dayalı olan kaçınılmaz ilişkisine dair inancının tersini ispatlamaktadır.

algısı gibi edinimlere yönelirler²⁷. Yani aile, eğitim sisteminde, çocuğun gelecekteki muhtemel sosyo-ekonomik statüsünü hazırlamada büyük bir rol oynamaktadır.

2. Eğitim açısından meyilin politik alanının izleri N. Chomsky ve M. Foucault'nun çalışmalarında sürülebilir:

İmparatorluğun yeni paradigması hem sistem hem de hiyerarşidir, normların merkezî inşası ve dünya çapına yayılmış geniş kapsamlı meşruluk üretimidir²⁸. N. Luhmann'ın sistemler teorisi ve J. Rawls'ın adalet teorisinin bir melezi olarak ve bazı-
larının adlandırdığı üzere, "hükümeteşsiz yönetim (governance without government)" (Hardt ve Negri, 2008, s. 38) bu yeni paradigmanın karakteristiğidir. Yeni paradigmanın toplumsal dokusunda yaşanan dönüşüme ilişkin M. Foucault, disiplini toplumundan kontrol toplumuna geçişi anlamamızı sağlar. Bu topluma işlerlik kazandırmak ve onun işleme/dışlama mekanizmalarına itaati sağlamak, toplumsal alanın yapısını belirleyen ve disiplinin "aklı" için uygun mantıkları sunan disiplin kurumları (hapisane, fabrika, tımarhane, üniversite, okul ve benzeri) vasıtasıyla başarılır. İktidarın biyo-politik doğası, hayatı iktidarın bir nesnesi haline getirir. Tüm toplumsal güçler giderek artan şekilde karşılıklı olarak birbirini içermektedir²⁹.

J. Bentham'ın mimarî mekân tasarımı panoptikon³⁰, M. Foucault tarafından insanların ve toplumun görüşlerinde, modernliğin imajında anahtar bir metaforudur. Ana vurgu, üzerinde iktidar uygulanan kişilerin görünürlüğü, en alt düzeydeki kesin görünürlüğü, merkeze doğru yükseldikçe kat kat filtrelenmesi, merkezde yerini kesin bir görünmezliğe ve bilinmezliğe bırakmasıdır. Dışarıyı göremeyen ama içeride

²⁷ A. Giddens (2005, s. 40), kapitalist toplumlarda R. Milliband'ın "rızanın yönlendirilmesi" diye adlandırdığı bir durum olduğunu belirtir. Bu sayede halk arasında statükoya genel bir uyumluluk teşvik edilir. Bir kurumlar yelpazesi, özellikle eğitim kurumları, kapitalizmin sürmesi lehinde ideolojik bir ortam yaratmaya çalışır. R. Dahrendorf'un bakış açısıyla eğitim, eşitliğin ana aracı ve akışkan meritokratik toplumsal düzenin teşvik edilmesi olarak işlerken, R. Milliband'ın deyişiyle eğitim, toplumsal değişimi dizginleyen başlıca fenomendir. Çünkü eğitim sistemi her nesilde egemen sınıfın çıkarlarını destekleyen genel değerleri yeniden yaratmaya uygun olacak şekilde düzenlenir.

²⁸ M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 38) bunu, *ab initio*, yatay olarak eklenmiş dinamik ve esnek bir sistemik yapı şeklinde biçimlendirir.

²⁹ K. Marks, emek gücünün sermayeye biçimsel boyunduruğundan (formal subsumption) gerçek boyunduruğuna (real subsumption) geçişten bahsederken aynı olguyu kabul eder. Deleuze ve Guattari, bunu daha açık hale getirir: gerçek boyunduruğun analizi, bu boyunduruk yalnızca toplumun ekonomik ya da kültürel boyutunun değil bizzat toplumsal *bios*'un kuşatılması olarak anlaşıldığında ve analiz disiplini ya /ya da kontrol kipliklerini dikkate alındığında, doğrusal ve totaliter kapitalist gelişme figürünü sekteye uğratar. Sivil toplum devlet içinde massededilir. Ama bunun sonucu daha önce sivil toplum içinde koordine edilmiş ve dolayımlanmış olan öğelerin patlamasıdır (Hardt ve Negri, 2008, s. 49-50).

³⁰ Halka şeklinde bir bina ve ortasında bir kule ve kuleden halkanın iç cephesine bakan geniş pencereler. Kuleye bakan bina hücrelere ayrılmıştır, hücrelerin her biri bina boyunca derinlemesine uzanır. Bu hücrelerin iki penceresi vardır: Biri içeriye doğru açıktır, kulenin pencerelerine denk düşer; diğeri dışarıya bakarak, ışığın bir baştan bir başa hücreyi katetmesini sağlar. Merkezî kuleye bir gözlemci yerleştirmek ve her bir hücreye bir deli, bir hasta, bir mahkum, bir işçi ya da bir öğrenci kapatmak yeterlidir (Foucault, 2003, s. 86).

ne yaptığı görülebilen bir mahkum, işçi ya da öğrenci, bu bakışın kendine yöneltilip yöneltilmediğini bilemez. Hatta merkez kuleden ya da gözetmenlerin bölümünde kim-
senin olup olmaması da önemli değildir, görünürlük bir tuzak haline gelir (Foucault
1991, s. 13-89).

İktidarı otomatikleştirip kişiyi bireysellikten çıkartan bu iktidar ilkesi o kadar otomatik hale gelir ki düzeni sağlamak için güç kullanmaya gerek kalmaz (Foucault, 2003, s. 96). Bu noktada M. Foucault'nun biyo-iktidar kavramı devreye girer: M. Foucault "Seçme Yazılar" (2000) ve "Cinselliğin Tarihi"nde (2010) , bio-iktidar ile tahakküm ve hegemonya ilişkilerini analiz eder. Amaç, üretim aracı olarak insanın güçlendirilerek etkin kullanılması, örgütlenmesi ve denetlenmesidir. Bu insanların daha üretici olmalarını sağlama işinde, öznelerin hayatlarını kontrol etmeye yarayan bir biyo-politik geliştirilmektedir. Biyo-iktidar, kapitalizmin, bedenlerin, üretim süreçlerinin içine şırınga edilmesi ve nüfus olgusunun, iktisadi süreçlere göre ayarlanması ile ilgilidir. Bunun iki bileşeni vardır: insanın bedeni ve nüfus iktisadi olarak biyo-kapitalizm (Nüfusun biyo-politiği ve bedenin anatomo-politiği üreme, doğum, ölüm, öldürme, sağlık, yaş ortalaması, göç ana sorun alanlarıdır. Nüfusun biyopolitiği, tüm izlemeleri düzenleyici amaçla denetim altında tutar. Bedenin anatomo-politiği ise bireylerin bedenlerini yararlı fabrika ellerine dönüştürmeye yönelir). Bu disiplin ile düzenleme, bir anatomo-siyasetin ve biyo-siyasetin mükemmelleşmesi için iktidar teknolojisinin gerçekleştirmiş olduğu büyük iki devrimdir.

E. Herman ve F. Brodhead'ın "Demonstration Election" adlı çalışmada vurguladıkları gibi başarılı bir eğitim sisteminin temel işlevlerinden birisi, kurbanlarına gözlemleme ama görememe yeteneğini bahşetmesidir ki bu yeti sorumlu entelicensiyanın yüksek dehâsından biridir.

Panoptikonun toplumsal dokusuna ilişkin N. Chomsky (2007, s. 217-222)³¹ , doktriner sisteme uşaklığın, indoktrinasyon ve onun daha incelikli yöntemleriyle başarılı olduğunu ifade eder: Totaliter sistemlerde şiddet yoluyla iktidarlarını sürdürenler, dünya görüşleri itibarıyla "davranışçı" olmaya eğilimlidirler. İnsanların ne düşündükleri o kadar da önemli değildir, asıl önemli olan ne yaptıkları, itaat edip etmedik-

³¹ Bu dönüşüme ilişkin diğer görüş, devletin sekiz ideolojik aygıtını: Eğitim aygıtı, aile aygıtı, dinî aygıt, siyasal aygıt, sendikal aygıt, haberleşme aygıtı, basın-yayın aygıtı, kültürel aygıt olarak sıralayan L. Althusser (2008, s. 218)'den gelir, devletin bu farklı ideolojik aygıtları arasındaki birliğin, egemen sınıfın ideolojisi tarafından sağlandığını dile getirir. Hatta devletin üst yapı kurumlarının (kültürle ilgili) tümü devlet aygıtlarının parçalarıdır. Devlet aygıtını baskıcı devlet aygıtları (yargı, yürütme, yasama, polis ve ordu) ve ideolojik devlet aygıtları (din, eğitim, aile, siyaset, hukuk) olarak ikiye ayıran ve olgun kapitalist sistemlerde temel ideolojik devlet aygıtının eğitim olduğunu vurgulayan (Davies, 1976'den aktaran: Tan, 1990, s. 566-567) yazar, devletin baskı aygıtının kamu alanında yer almasına karşılık ideolojik aygıtların en büyük bölümünün özel alanda olduğunu vurgular. Aileler, kiliseler, partiler, sendikalar, bazı okullar, gazeteler ve kültürel kuruluşların çoğu bu özel alanla ilgilidir. Bunlar zor kullanarak değil, ideoloji kullanarak işler. Okul, kilise, ordu gibi diğer devlet aygıtları gibi bir sürü beceri öğretir. Ama bunu egemen ideolojiye tabi olmayı ya da bu ideolojinin "pratığının" egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar (Althusser, 2006, s. 52-65). Örneğin okul uygun ceza yöntemleriyle (fiziksel ve moral) dışlama, ayıklama gibi yöntemleriyle yalnızca kendi yöneticilerini değil (öğretmenler), aynı zamanda topluluklarını da (öğrenciler) eğitirler (Althusser, 2008, s. 141).

leridir. Demokratik sistemlerde durum farklıdır. İnsanların yalnızca ne yaptıklarını değil, ne düşündüklerini de gözlem altında tutmak gerekir. Devlet, kuvvet kullanarak itâat sağlama yetkisine sahip olmadığından, düşünce eyleme yol açabilir. Dolayısıyla tehdit daha kaynağında yok edilmelidir. Temel endişe kaynağı, nüfusun politik olarak aktif, yani daha eğitilmiş ve ayrıcalıklı kesimleridir. İndoktrinasyonun incelikli yöntemleri bu noktada doğrudan yalan söylemekten ya da istenmeyen gerçekleri bastırmaktan çok daha önemlidir. Bu noktada W. Lippmann'ın "rızanın imalâtı" ya da ajitprop olarak bilinen konsepti referans eden yazar, paralel olarak E. Bernays'ın "rıza mühendisliği"ni, demokrasinin özü olarak tarif etmesine dikkat çeker. Kamu düşüncesinin kültürel ve ideolojik endüstrinin nesnesi haline geldiği bu noktada okuldan basına ve kitle kültürüne kadar pek çok boyut söz konusudur. İndoktrinasyon mekanizmalarına maruz kaldığımız ve rıza göstererek ya da farkında olmadan alet olduğumuz "özgürlük içinde beyin yıkama" sistemlerinde bu çok zor algılanır³².

N. Chomsky (1973) For Reasons of State'ın Psychology and Ideology bölümünde IQ ve ırk konusundaki güncel yaklaşımları eleştirerek, kapitalizmin yıkıcı güçlerinin toplumsal varoluş ve fiziksel çevreyi tamamen yok etmede devletin rolüne dikkat çeker. R. Dworkin (2000)'in Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality'de Aristocu düşünce çizgisiyle, gerçek eşitliğin insanların elde ettikleri başarıların değil, kullanabildikleri kaynakların eşitliği anlamına geldiğini söyler. Eğitilmiş sınıfların ideolojik yöneticiler olduğunu, eğitimin bir uysallaştırma ve itaatkârlaştırma süzgeci olarak işlediğini savunur³³.

3. Eğitim açısından meyilin *kültürel alanının izleri ise post-modern tüketim kültürü teorilerinde sürülebilir:*

1980 sonrası yüksek eğitilmiş, ortak kimlik ve çıkarlara sahip yeni bir sosyal sınıf, "kültür sermayesi" adlı enstrüman ile, burjuvazinin karşısına yeni bir güç olarak çıkmıştır. Post-modernizmde tüketim kültürüne ilişkin teoriler bu sermayeyi çeşitli açılardan şöyle ele almıştır:

Tüketimin üretilmesi: S. Ewen ve G. Lukacs'ın şeyleşme teorisine yer verilir. K. Marks - M. Weber sentezine dek götürülebilecek bu teorisinin M. Horkheimer, T.W. Adorno, H. Marcuse ve J. Baudrillard'ın çalışmalarında geliştirildiğini vurgulanır. Tüketim toplumunun İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki geç kapitalizm aşamasının kültürü olarak görülür.

Hayâllerin, imajların ve hazların tüketilmesi: N. Elias, D. Chaney, W. Benjamin ve J. Urry gibi yazarların düşüncelerinin bu grupta yer aldığı yaklaşım, endüstri öncesi karnavalesk geleneğin unsurlarının tüketim kültürü içinde varlığını sürdürdüğünü savunur. Karnavalesk unsurlar, belli tüketim alanları içinde varlığını tatil yerleri, spor

³² H. Lasswell'in 1930'larda dile getirdiği gibi, propaganda halkın genelini denetlemek için yeni bir tekniktir. N. Chomsky (2007) W. Wilson'un taklaşımını referans alarak şu cümleleri kullanır: demokrasinin özü propagandadır, bunu da zaman zaman rızanın mühendisliği olarak adlandırır.

³³ N. Chomsky (2007)'nin deyimiyle elit okulları, statükonun sessiz ve tükenmez terörünü uygulayacak birliklerin ilk eğitim merkezleridir.

stadyumları, konulu parklar, büyük mağazalar ve alışveriş merkezleri aracılığıyla sürdürür ve dönüştür. Karnavaleskin daha geniş kamuya dönük itibar göstergeleri, imtiyazlı yüksek yönetim ve memur katmanları biçiminde devletler ve şirketler tarafından gösterişçi tüketime dâhil edilmesi ve yer değiştirmesidir.

Tüketim tarzları: P. Bourdieu, M. Douglas ve B. Isherwood'un eserlerinde ortaya çıkan tüketim tarzları (Featherstone, 2005, s. 37-56), sınıfları ekonomik bir çerçevede değerlendiren modern topluma ilişkin sınıf kuramlarından farklı olarak daha çok kültürel alana yoğunlaşır (Yanıklar, 2010, s. 207).

P. Bourdieu'nun sınıf ve sermaye kavramlarını politik ekonomi perspektifinden yapısal olarak çözümlenmeye çalıştığı ve J.C. Passeron ile 1977 yılında yayımladığı araştırma, özellikle eğitim sistemindeki sınıfsal eşitsizliklere odaklanmıştır. Bu çalışmasında sanat fakültesi öğrencileriyle yaptığı vaka analizlerinde verasetin kültürel ayrıcalığı yeniden ürettiği sonucunu elde etmiştir. Alan seçimi ve eğitim tutumunda aile geçmişinin rol oynadığını bulmuştur. Bu faktörlerin aile eğitimiyle birleşince evde ve eğitim kurumlarında sınıfsal eşitsizliklerden kaynaklanan başarı durumunu yeniden ürettiğini ileri sürmüştür. Tüm bunları yeniden üretim (reproduction) olarak isimlendiren P. Bourdieu'ya göre, kültürel verasetin ağırlığı, meşru bir otorite olarak okul sisteminde sosyal eşitsizliklerin artmasına neden olur (Jenkins, 1992, s. 70-71)³⁴. P. Bourdieu'nun eğitimde analiz ettiği ana tema, baskın kültürün doğal olarak zihniyete yerleştirdiği isteğe bağlı kültürel paradigmadır. R. Jenkins, kültürel yeniden üretime ilişkin bu süreci, sınıf ilişkilerinin sosyal yapısını sürekli olarak yeniden oluşturması olarak betimler. Bu yeniden üretimin pedagojik süreci, fırsat eşitliği ve meritokratik başarı ideolojileriyle karşılıklı olarak meşrulaşır (Jenkins, 1992, s. 71). Örneğin 1960'lı yıllarda iktisadî özellikler sabit tutulduğunda daha kültürlü ailelerden gelen öğrencilerin yalnızca daha akademik başarı düzeylerine sahip olmayıp, aynı zamanda farklı tüketim ve kültürel ifade kipleri de göstermelerini açıklamak için P. Bourdieu'nun "Dönüşümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar" da önerdiği husus, kültürel sermaye nosyonudur ki habituslarla kültürel yeniden üretimi sağlayan bu süreç, sınıf ilişkilerinin sosyal yapısını sürekli olarak yeniden oluşturur (reproduction).

Sanayiye yönlendiren yöneticilerin, büyük doktorların, üst düzey bürokratların hatta siyasilerin oluşturduğu okula bağlı kalıtsal bir aristokrasi vardır. Bu okula bağlı soyluların önemli bir bölümü soyluluk unvanlarını akademik unvanlara dönüştürmüş olan eski gerçek (kan bağına dayalı) soyluların mirasçılarındır. Örneğin okul kurumunun gelişim evreleri özellikle de 18. yüzyılda aristokrasinin bir bölümüyle "cüppe burjuvazisi"ni günümüzdeki "büyük okullar"ı müjdeleyen yatılı okullarla bir araya getiren yeni türden kurumların yani kolejlerin gelişim evreleri devlet bürokrasisinin gelişim evreleriyle çakışır. Bu eğitilmiş burjuvazi, değerler sistemiyle olduğu kadar kültürel pratiklere büyük yer ayıran hayat sanatıyla, kendisini hem ruhban sınıfına hem de "doğuştan gelen ayrıcalıklar" ideolojisine liyakâr ve daha sonradan uzmanlık olarak adlandırılacak yetkinlik üzerinden eleştirdiği kılıç aristokrasisine karşı olarak tanınlar (Bourdieu, 2006, s. 38-40).

³⁴ Postmodernist yaklaşımla sınıfın bir görünümü olarak tüketimin rolünü keşfetmede, kültürel mallardaki beğenin sınıfsal bir damga işlevi gördüğünü ileri süren P. Bourdieu'nun 'Distinction' (1984) adlı çalışması özel bir önem taşır.

“Homoacademicus” çalışmasında okul dünyasının bunalımını belirleyen etkenleri çözümlen P. Bourdieu (2006, s. 43-45), okul bileşeniyle “yeniden üretim” kipinin güvence altına aldığı toplumsal düzenin bugün kendisinden en çok yaralanabilenlere bile N. Elias’ın betimlediği şekilde saray toplumunun kendisine katılma konusundaki olağanüstü ayrıcalığa sahip olanlara dayattığıyla karşılaştırılabilecek derecede bir gerilim yaşatmakta olduğunu düşünür. Bunlar, diploma sahiplerinin sayısının aşırı artması ve diplomaların değer yitirmesi, sayıları artan akademik konumların, özellikle de alt konumların kariyer olanaklarının tıkanmadan dolayı uğradıkları değer yitimidir³⁵.

P. Bourdieu’nun görüşlerinin uç noktada sağlamasını yapan E. Balibar (1991’den akt. Hardt ve Negri, 2008, s. 206-209), postmodern ırkçılığı, biyoloji temelli ırkçılık teorisinden kültür temelli bir ırkçılık teorisine geçiş olarak betimler. Biyoloji temel ve dayanak olarak terk edilmiş olsa da kültür biyolojinin oynadığı role soyunarak boşluğu doldurmaktadır. Örneğin bir bölgede Afro-Amerikan öğrencilerin uyum testlerinde Asyalı-Amerikan öğrencilere göre hep daha düşük notlar almaları, artık ırksal geriliğe değil, kültürel farklılığa bağlanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim ve eşitlik perspektifiyle postmodernizm literatürü incelendiğinde, bir yanda, ileri kapitalist toplumlarda sınıfların önemini yitirdiği, diğer yanda çeşitli sınıf kategorilerinin ve toplumsal eşitsizliklerin gittikçe üretimden çok tüketim tarafından yapılandırıldığı temaların öne çıkmaktadır. Çeşitli yazarlar (Saunders, 1990; Scase, 1992; Edgell, 1993’den aktaran: Yanıklar, 2010, s. 206-207) sınıf literatürünü gözden geçiren birçok çalışmanın post-modernist yaklaşımları geniş bir şekilde ihmal ettiğini dile getirmiştir. Hatta M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 175-176), yoksulluk figürünün postmodernist yazarlarca nadiren teorilendirmeye kalkışılmasını garip ama aynı zamanda aydınlatıcı bulmuştur. Çünkü yoksul, bu süreçte bir üretim figürüdür. Bir dünya yoksulluğu vardır ve her şeyden önce dünya imkânı vardır ve yalnızca yoksul buna muktedirdir. Yanıklar (2010, s. 206-212)’a göre bunun en önemli nedeni, sınıfın post-modernizmin temel ilgi alanlarından biri olmadığı yönündeki genel görüştür. Post-modern toplum, bu kronik parçalanma nedeniyle sosyal sınıfların artık önemli olmadığı bir toplumdur. Bu toplumda sosyal ayrımlara ilişkin odak noktası toplumsal üretim alanından *tüketime* ve *kültüre* doğru bir kaymayı içermektedir. Sınıflar çözülmüş, ileri kapitalist toplumlar artık sınıflı toplumlar olmaktan çıkmıştır U. Beck, S. Crook, J. Pakulski ve M. Waters gibi birçok kuramcı, post-modern değişimin kaçınılmaz bir şekilde sınıfın sonunu getirdiğini ileri sürerler: “Böyle küreselleşmiş bir dünyada eşitliği savunabilmek için ulusalcılık ve ulusalcılıkla temellenmiş bağımsızlık kavramları da aşılmalıdır” derler. Bunun yerine uluslararasılık ve karşılıklı bağımlılık anlayışı söz konusudur (Tekeli, 1999, s. 184-185). Böylece post-modernizm, eşitsizlik kavramını anlamsızlaştırarak ondan kurtulmaya çalışır.

³⁵ E. Göker (2001, s. 239-240)’in yorumuyla, sınıfsal farklılıkların doğası, belirli bir alandaki eşitsiz ilişkilerden kaynak bulmaz, kişinin hayatı boyunca izlediği toplumsal yörünge, farklı alanlardaki değişen pratiklerinden oluşur. Böylece sınıfı belirleyen şu ya da bu özellikler değil, toplumsal konumuna ve bedenine eklenen nicelik ve niteliklerin bütünüdür. Klâsik marksizmin sınıf anlayışına yakınlığı noktada da kapitalist toplumun belirleyici karakteristiklerinden birinin ezenler ve ezilenler arasındaki sürekli antagonizma olduğunu teslim eder.

Diğer yandan post-modernizmin ön plâna çıkardığı süreksizlik, kesiklilik, geçicilik, parçalanmışlık gibi özgürleştirici olduğu ileri sürülen değerler, gerçekte bir toplumda temsilî demokrasinin sağlıklı işleyişi için bir konsensus oluşmasını da olanaksızlaştırmaktadır (Tekeli, 1999, s. 59-62). Her ne kadar post-modern toplum, bu kronik parçalanma nedeniyle sosyal sınıfların artık önemli olmadığı bir toplum (Yanıklar, 2010, s. 211) olsa da örneğin Z. Bauman (2000'den aktaran: Yanıklar, 2010, s. 218)'in işsizlik, bağımlılık ve sefaletle karakterize ettiği "yeni yoksullar" grubu "her husustan öte, gözlerinin önünde sergilenen hazinelerden yararlanamayan, bu manzara karşısında hareket bile edemeyen ve denemelerine dâhi fırsat verilmeden diskalifiye edilen eksikli tüketicilerdir." Görünen odur ki bir zamanların endüstrileşme mücadelesi, siber uzayı da içine alan BIT ve enformatikleşme ile yer değiştirmektedir. Hatta enformasyon kültürü, internet gibi yeni ve demokratik ağ sistemleri sunmakta, cep telefonu ve taşınabilir bilgisayarlar, ağ içindeki iletişim noktalarını çok daha kökten şekilde serbest bırakarak yersizyurtsuzlaşma sürecini pekiştirmektedir. Bu noktada H. Schiller'in *Information Inequality: The Deepening Social Crisis in America* adlı eserindeki argümanları aktaran M. Hardt ve A. Negri (2008, s. 310-314), yeni bir demokrasi ve toplumsal eşitlik vaadiyle boy gösteren yeni iletişim teknolojilerinin, aslında hem hâkim ülkelerde, hem de özellikle dünyanın geri kalan kısmında yeni eşitsizlik ve dışlama mekanizmaları yarattığını belirtir³⁶. Böylece bilgi yoksulluğu olarak adlandırılan yeni yoksulluk türü (Rodrigez ve Wilson, 2000, s. 33'den aktaran: Öztürk, 2005, s. 113), mekânın bir ilişkiler ağına (network) dönüşümü³⁷, enformasyon toplumunda olmak için bu ilişkiler ağına bağlanma gerekliliği (*netizen-internet citizen*) ağ komünitelerinde siber demokrasi olasılıklarını (Ogden, 1998, s. 714-715'den aktaran: Tekeli, 1999, s. 221) gündeme getirmektedir. Farklılaşma, edinimler ve çalışma koşullarının niteliğine de yansımakta (çalışma çevresi, esnek saatler, ekolojik güvenlik, strese maruz kalma) ve daha komplike hale gelmektedir. Meslekî statü ve hiyerarşi yüksek oranda problematik hale gelmekte, sosyal farklılıklar, tabakalaşmayı şekillendirmektedir. Tüketim sosyo-ekonomik hiyerarşiyi belirlerken (Pakulsky, 2002, s. 212-213) üyelikler ve diğer üretim faktörleri J. Baudrillard'ın aktardığı üzere sembolikleşmektedir.

Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak, *son söz yerine*, her ne kadar Türkiye için herkese uyan egemen bir reçete misali "postmodern" nitelemesi yapılamasa da; bir yandan bilgi, BIT ve enformatikleşme süreci ile modern dönemde eşit-

³⁶ Enformatikleşme, hâkim ülkelerde gerçekleşirken, üretim, ağırlıklı olarak hâkim olmayan ülkelere ihraç edilir. Dahası, enformatikleşme, bugün insan oluşun yeni bir tarzına işaret etmektedir. Endüstriyel makinelerin geleneksel teknikleri yerine enformasyon ve iletişim teknolojilerinin siber netik zekâsının, P. Levy'nin siber-uzamın antropolojisi dediği husus icat edilmektedir (Hardt ve Negri, 2008, s. 303). J. Strachery (2010, s. 1755)'e göre kapitalizmin ölümü ve onun yerine başka bir ekonomik sistemin gelmesi yaşamın her alanını değiştirecektir. Din, edebiyat, sanat, bilim; insanlığın bütün bilgi mirası değişecektir.

³⁷ Enformasyon üretimi yakınlık, merkezileşmeye bağlı olmaktan çıkarmıştır. Mesafenin önemi azalma eğilimindedir. Ortak çalışma ağları hiçbir mekânsal ya da fiziksel merkez gerektirmez. Üretim eski dikey modelleri değil, yatay girişim ağları şeklinde örgütlenir, mekânsal kısıtlamalardan kurtulunur. Yerel açıdan bakıldığında, üretim sistemlerine içkin bilgisayar ağları ve iletişim teknolojileri, işçilerin bir merkezden, uzak bir yerden sıkı bir gözetim altında tutulması imkânı (panoptikon) da yaratır (Hardt ve Negri, 2008, s. 303-309).

sizliklere ilişkin açılmaya başlayan aranın büyüyeceği öngörülmekte, ayrı araştırma konuları gereği eşitsizliklerle mücadelede, Türkiye'nin yerel-kültürel düzeyde iyi okunması ve bu okumalara ilişkin stratejilerin yukarıda kısaca ele alınan bakış açılarını da göz önünde bulundurması önerilmektedir. Çünkü somut ve soyut mekânı içleyen oyun ve bu oyunun araçları globalleşmiş ve karmaşıklaşmış, üstelik A. İnam (2002)'in önemle vurguladığı üzere "insanı kullanır hale gelen enformasyon"a dayalı bu kamaşada bilgilenme bilincine sahip çıkmak ayrı bir kültür meselesi haline gelmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmadan edinilen deneyimle ilk somut öneri, postmodernizmin eğitimde neden olduğu/olacağı eşitsizliklere karşı ne tür önlemlerin alınabileceğine ilişkin geniş katılımlı bir strateji belirleme çalıştayının organize edilmesidir. İleri araştırma konusu olarak, bu çalıştaydan çıkan fikir ve önerilerin kurumlararası işbirliği yoluyla hayata geçirilmesini kolaylaştırıcı bir unsur olarak, hep dezavantaj olarak görülen Türkiye'deki bölgesel farklılıkların nasıl avantaja dönüştürüleceğine ilişkin bir strateji çalışması önerilmektedir. Eğitimin tarihsel boyutu olarak açıklanan; her eğitim düzeninin, içinde yer aldığı kültürle birlikte bir geleneğe sahip olduğu (İnam, 1993, s. 85) gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bu önerinin zengin bir tartışma çerçevesi sunacağı ümit edilebilir.

Kaynakça

- Althusser, L. (2006). *Yeniden-Üretim Üzerine* (Çev.: A.I. Ergüden ve A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- _____. (2008). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev.: A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Arrow, K., Bowles, S ve Durlauf, S. (2000) *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press.
- Aslan, S., Yılmaz, A. (2001). Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Post-modernizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2). ss. 93-108.
- Avşar, H. (2006). *Siyaset Felsefesi Açısından John Rawls'un Adalet Teorisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Baudrillard, J. (1996). *Amerika* (Çev.: Y. Avunç). İstanbul:Ayrıntı.
- _____. (2003). *Simülarklar ve Simülasyon* (Çev.: O. Adanır). İstanbul: Doğu Batı.
- Bottomore, T.B. (1961). Modern Cemiyette Sosyal Sınıflar. *A.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 18 (1-4). ss. 71-99.
- Bourdieu P. (2006). *Pratik Nedenler* (Çev.: H.U. Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayıncılık.
- _____. (1984). *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradictions of Economic life*. USA: BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers.
- Jenkins, R. (1992). *Key Sociologists Pierre Bourdieu*. London: Routledge Publishion.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim* (Ed. C.P. Otero). İstanbul: BGS.

- _____. (1972). Chomsky on IQ and inequality.].
- _____. (1973). *For Reasons of State*. New York: Vintage Books.
- Dorling, D. (2010). The Return to Elitism in Education. *Soundings*, 44. pp. 35-46.
- Dworkin, R. (2000). Sovereign Virtue: the Theory and Practice of Equality. [19.10.2011].
- Coşkun, G. (t.y.). Evrimcilerin “Üstün İnsan” Hayalleri. . [30.11.2010].
- Featherstone, M. (2005). *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü* (Çev.: Mehmet Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freeman, R.B. (1999) The new inequality in the United States (Ed. A. Fishlow, K. Parker). *Growing apart: the causes and consequences of global wage inequality*. Washington D C: Council of Foreign Relation Press.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and a Punish: the Birth of the Prison*. Londra: Penguin.
- _____. (2000). Hakikat, İktidar ve Kendilik. Seçme Yazılar, (Der.: Ferda Keskin, Çev.: I. Ergüden) İstanbul: Ayrıntı.
- _____. (2003). *İktidarın Gözü* (Çev.: I. Ergüden). İstanbul: Ayrıntı.
- _____. (2010). *Cinselliğin Tarihi* (Çev.: H.U. Tannöver). İstanbul: Ayrıntı.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji: Kısa Fakat Eleştirel Bir Giriş* (Çev.: Ü.Y. Battal). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Göker, E. (2001). Durkheim’in Sol Eli: Pierre Bourdieu’nin Muhalefeti. *Praksis*, 3. ss. 228-251.
- Hardt, M. ve Negri, A. (2008). *İmparatorluk* (Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı.
- Harvey, D. (2008). *Umut Mekânları* (Çev.: Z. Gambetti). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N., ve Verashchagina, A. (2007). Intergenerational economic mobility around the world. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 7 (2). ss. 1-46.
- Hesapçoğlu, M. (2001). Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı (Ed.), *Eğitimde Yansımalar VI: 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, 11-13 Ocak Ankara. ss.399-407.
- Hesapçoğlu, M. ve Dündar, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hocaoğlu, D. (1999). Elitler ve Halk; Kültür ve Siyaset. *Köprü*, 67 (Yaz). ss.47-80.
- _____. (2000). Eğitim ve Özgürlük. *Köprü*, 71 (Yaz) ss. 33-43.
- İnal, K. (2005). Türkiye’de Devlet Destekli Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitimde Eşitsizliğe Yaklaşımları. *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 12. ss. 39-50.
- _____. (2007). *Modernizm ve Çocuk: Geleneksel, modern, ve post-modern çocukluk imgeleri*. Ankara: Sobil Yayıncılık.
- İnam, A. (1993). Eğitimin Sorgulanması İçin Öneriler. *Bilim ve Teknik*, 314. ss. 82-85.
- _____. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye. [19.09.2012].
- Liotard, J.F. (1997). *Post-modern Durum: Bilgi Üzerine Bir Rapor* (Çev.: Ahmet Çiğdem). Ankara: Vadi Yayınları.

◆ Selma Dündar

- Öztürk, L. (2005). Türkiye’de Dijital Eşitsizlik: TÜBİTAK-BİLTEN Anketleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24. ss. 111-131.
- Pakulsky, J. (2002). Anti-class Analysis: Social İnequality and Post-modern Trends. (Ed. Erik Olin Whright). *Alternative Foundations of Class Analysis*. [11.01.2012].
- Patrick, M.L. (2008). Intergenerational Mobility and İnterracial İnequality: The Return to Family Values. *Munich Personal RePEc Archive*. ss. 51-80.
- Radnor, H., Koshy, V. ve Taylor, A. (2007). Gifts, Talents and Meritocracy. *Journal of Education Policy*, 22 (3). pp. 283-299.
- Rawls, J. (2000). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Schultz, D.P. ve Schultz, S.E. (2004). *Modern Psikoloji Tarihi* (Çev.: Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. New York: Oxford University Press.
- Sorokin, P.A. (1994). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları I* (Çev.: M.N.R. Öymen). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Strachery, J. (2010). Yaklaşan İktidar Mücadelesi. (Derleyen Alev Alatlı) *Batıya Yön Veren Metinler IV, Moderniteye Doğru Kaotik Modern Dünya (1800-1970)*. Ürgüp: İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı Kapadokya MYO. ss. 1755-1765.
- Şan, M.K. ve Hira, İ. (2003). Sanayi Sonrası Toplum Kuramları. 2. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi* (ss. 63-74). 7-8 Mayıs. İzmit: İTO.
- Tan, M. (1987). Eğitsel Fırsat Eşitliği (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişim). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2). ss. 245-259.
- Tekeli, İ. (1999). *Modernite Aşılırken Siyaset*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tillich, P. (2010). Endişe Çağı. (Derleyen Alev Alatlı) *Batıya Yön Veren Metinler IV, Moderniteye Doğru Kaotik Modern Dünya (1800-1970)*. Ürgüp: İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı Kapadokya MYO. ss. 1571-1573.
- Toffler, A. (1981). *Şok (Gelecek Korkusu)* (Çev.: S. Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- _____. (1993). *Dünyayı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor*. İstanbul: İz Yayınları.
- Ulusoy, M.D. (1996). Eğitim ve Sosyal Eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (1-2). ss. 59-86.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No. 176.
- Vexliard, A. (1969). *Sosyal Psikoloji* (Der.: Muhsin Hesapçioğlu). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 1968-1969 Eğitim Öğretim Yılı Ders Notları (Çoğaltma).
- Yanıklar, C. (2010). Post-modernist Antipati: post-modernist Sınıf(sızlık) Yaklaşımlarına Eleştirel Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (1). ss. 205-227.
- Yılmaz, T. (1999). Toplumsal Sınıf, Dil Yapısı ve Okul Başarısı. *75 Yılda Eğitim* (ss. 73-78). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

AN EDUCATIONAL GLANCE AT ARISTOCRACY: TRANSFORMATION OF INEQUALITIES IN POSTMODERNISM

Selma DÜNDAR*

Abstract

Critical pedagogy claims that the school system serves as a screening tool to separate the talented from less talented. The screening tool function of the school is characterized as credentialism by some sociologists such as J.J. Macionis, g-centrism by some educators such as H. Gardner, and IQ'ism by some education economists such as S. Bowles and H. Gintis. The principle of "equal opportunity" in education, through the industrialization process, have replaced the traditional elitist education, however its effect have continued in "class"ification of liberal capitalism. Here the term "opportunity" refers to liberalism while the term "equality" refers to Marxism. However, Marxism claims that the idea of "equal opportunity" considers only the entry requirements of the educational system while neglecting the equalization of the whole process as well as its rationale. Currently, postmodernism on the one hand, confirms the signals that the inequalities will grow in the modern era especially through the effects of knowledge, ICTs and the information society, but disregards the issue of inequality. On the other hand, postmodernism prepared a ground for creation of new inequalities through the interaction and interrelation among economic, political and cultural fields. The old and the new determinant factor in this ground of inequalities is again education, as P. Bourdieu's named as "cas-sock aristocracy" and as S. Bowles ve H. Gintis (IQism ve EQism)'s opinions in the field of economy; theories of consumer culture (P. Bourdieu, S. Ewen ve G. Lukacs'ın N. Elias, D. Chaney, W. Benjamin ve J. Urry M. Douglas ve B. Isherwood) from cultural field; and N. Chomsky (indoctrination macanism)'s and M. Foucault (eye of power)'s opinions converge here in this ground, as well. Therefore, it is expected that inequalities in education will continue to use new tools, and transform in the postmodern period, the causes of this transformation are analyzed in three sub-dimensions, and this analysis which has been discussed in this review article, aims at diversifying the various solutions.

Key Words: Postmodernism, Inequality, Education, IQism, New instruments of Inequality

* Ph.D. Zürich University, Educational Science Institute

EMİN RECEP GÜREL'İN DERGİLERDE KALAN KALEM MAHSULLERİNDEN ON İKİ ŞİİRİ VE TERBİYEVÎ BİR MONOLOGU (ŞİİRLERİNE YENİ EKLER II)

Ersin ÖZARSLAN*

Özet

Bu yazıda Emin Recep Gürel'in dergilerde kalan şiirlerinin toplanması çalışmalarından bahsedilmiş ve şairin dergilerde kalan on şiiri ve bir terbiyevî monologunun metinleri verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Emin Recep Gürel, dergiler, derleme, metin tespiti.

Giriş

Türkiye kütüphanelerinde süreli yayınların, daha açık ifadesiyle dergi ve gazetelerin tam ve eksiksiz koleksiyonlarına ulaşmak umumiyetle mümkün değildir. Çünkü neredeyse hiçbir dergi veya gazete okuyucu hizmetine sunulmak üzere derlenmiş ve bu ihtiyaca uygun olarak ciltlenmiş değildir. Çoğu cilt ve dermeler, meraklıların şahsî zevk, merak, dikkat ve tecessüsleri yanında ferdi emek, gayret ve fedakârlıkları doğrultusunda hasbî ve amatör bir ruhla bir araya getirilmiştir.

Merak ve tecessüs sahipleri ölüm, yaşlılık veya başka sebeplerle dermelerini muhafaza edemeyecek duruma düştüklerinde, ömürlerinin muhassalası olan şahsî kütüphâneleri, umumiyetle bağış, bazan da satış yoluyla resmî veya hususî kurumların kütüphânelerine intikal etmektedir. Umumiyetle şahısların kendi zevk, anlayış ve ihtiyaçları doğrultusunda toplanıp ciltletilmiş olan dergi ve gazeteler, umumî okuyucu hizmetine sunulduğunda «milletin malı deniz» sakil mantığının hâkim olduğu «kamu kullanımı» dolayısıyla kolayca yıpranıp dağılabilmekte ve bir noktadan sonra istifade edilebilme özelliklerini kaybetmektedirler.

Herkesin her şeyi toplama[ya]madığı, toplasa bile biriktiremediği, biriktirse bile uzun müddet koruyamadığı bir zeminde, kütüphâncilerin, süreli yayınları derleme yolundaki emek ve gayretlerinin de ihtiyaçların çok uzağında olması dolayısıyla, birçok dergi ve gazetenin tam ve eksiksiz bir şekilde derlenmesi bir yana, bazı dergi ve gazetelerin tek bir sayısının bile elde bulunmadığı, bu güne ulaşmadığı basit bir vakıadır.

Hâl-i hazırda bugüne ulaşmış gazete ve dergilerin de koleksiyonları tam değil eksiktir. Bir dergiyi baştan sona tarayabilmek için birkaç kütüphâne dolaşmak gere-

* Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü

kebilir. Bu «birkaç kütüphâne» ibaresi aynı zamanda «birkaç şehir» bazan da «birkaç ülke» anlamına gelebilir. Bu şartlar altında bir araştırmacının bütün dergi veya gazeteleri taramasının zorluğu değil; bir bakıma imkânsızlığı düşünüldüğünde, sanatkarların külliyatlarının tamamlanması yolunda daha uzun zaman pek çok gayret sarf edilmesi gereği de anlaşılır. Öte yandan, Hocamız Ömer Faruk Akün'ün "Ahmet Hamdi Tanpınar" başlıklı yazısında, sanatkar hocasının bibliyografyasına düştüğü dipnotta yer alan, bir sanatkarın "Bazen en umulmadık bir yerde bir yazısına rastlamak mümkündür. Bu itibarla, [bir sanatkarın] noksanz bir bibliyografyasının meydana konulabilmesi için hemen bütün mecmua ve gazete koleksiyonlarının elden geçmesini icap ettiren çok geniş bir taramaya ihtiyaç vardır" (Akün, 1962: 18) şeklindeki ifadeleri, bire bir olarak, bu olgunun hakikatini yansıtmaktadır. Tam ve kâmil mânâda bir edebiyat tarihinin yazılabilmesi de sanatkarların eserlerinin derlenmesi, toplanması ve değerlendirmeye tâbi tutulmasına bağlıdır. Bu husus da Fuat Köprülü'nün "ilmi ancak nesillerin tamamlayabileceği" hususundaki düşüncesinin haklılığını ve isabetini tasdik eder. Eserlerinin derlenip toplanması ve değerlendirilmesi, edebiyat tarihindeki mevkillerinin belirlenmesi beklenen sanatkarlar bulunduğu gibi, bunların da ötesinde daha adlarının tespiti ve tasnifi beklenen, isimleri unutulmuş birçok sanatkardan söz etmek mümkündür.

I. Emin Recep Gürel (1899-1970)

Dergâh Mecmuası çevresindeki şairlerden olan Emin Recep Gürel, şiire millî mücadele yıllarında başlamış ve adından söz ettirmiş, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının ilk döneminde neşrettiği şiirlerle belli bir isim sahibi olmuş bir şairdir. Zaman içinde, sonraki nesillerin ihmaline uğramasa da, büyük şahsiyet ve şöhretlerin gölgesinde kalmaktan kurtulamamış; edebî faaliyetini ihmal edip devrin şartlarına göre sürdürmediği için de umumî ilginin dışında kalmış ve unutulmuş şairler arasına karışmıştır.

Emin Recep Gürel 1315/1899 yılında, Selanik'te Pazar Tekkesi Mahallesi'nde dünyaya geldi. Selanik adliyesinde çalışan Aziz Bey'in oğludur. Selanik'teki Yedigâr-ı Terakki mektebinin idadi kısmından 1913 yılında mezun oldu (Ergun, 1936-46: 1243). 1914'te çiftçi olmak arzusuyla, İstanbul'a gelerek Halkalı Yüksek Ziraat Mektebi'ne girdi ve 1919'da buradan mezun oldu. Yeni Trakya Tütün Şirketi'nde müdürlük vazifesi ile Bulgaristan'a gitti. İnhisarlar İdaresi'nde tütün eksper muavinliği görevinde bulundu. Orada iken Bulgarca öğrendi. Bulgaristan'da kaldığı yedi yıl içerisinde, Emin Recep'in, şiirlerinin altına kaydettiği yer isimlerine göre, onun Garbî Trakya, Cebel, Tırnova, Simin, Şeyh Cuma, Rodop, gibi yörelerde dolaştığı veya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'ye geldikten sonra öğretmenlik mesleğine girerek, Selaniklilerin kurduğu Şişli Terakki mekteplerinde hoca ve idareci olarak görev aldı. Bu görevi dolayısıyla çocuk terbiyesi ile ilgilenmeye ve bu sahanın kitaplarını okumaya başladı. 1933 yılında Cağaloğlu'nda bizzat kurduğu ve okul öncesi eğitimi de veren özel Yeni Nesil İlkokulu'nun müdürlüğünü iki yıl süre ile yürüttü. 23 Mart 1935 tarihinde İstanbul Selçuk Kız Sanat Okulu tabiiye (fen bilgisi) öğretmenliğine geçti. 9 Ekim 1939'da İstanbul Yüksek İktisat ve Ticaret Okulu'nun lise kısmına fizik, tabiat ve sağlık bilgi-

si öğretmeni olarak naklen tayin edildi. İstanbul Sultanahmet Ticaret Lisesi müdür yardımcılığı görevini yürütürken 1964 yılında yaş haddinden emekli edildi¹. 1970 yılında İstanbul’da vefat etti.

İlk şiirlerini Halkalı Ziraat Mektebi’nde talebeyken yazan Emin Recep, Celâl Sâhir tarafından bir mektupla yazı yazmaya ve diğer yazarlarla tanışmaya davet edildi. Bu davete icabet eden Emin Recep, Orhan Seyfi, Yusuf Ziya, Nâzım Hikmet, Faruk Nafiz, Vâlâ Nureddin ve Hâlide Nusret gibi devrin genç edebiyatçıları ile tanışıp arkadaş olarak hececi şairler arasına katılmış oldu. Emin Recep, yazdıklarıyla Celâl Sâhir’in ilgisi yanında devrin önemli edebiyatçılarından Yahya Kemal ve Yakup Kadri’nin de dikkatini çekmiştir:

Yahya Kemal, Emin Recep’i “yeni tahassüste ve yeni zevkte” “güzel şiirler” yazan sanatkarlar arasında göstererek, onun kırlara dair yazdığı bir şiirini, hece vezni ile yazan İdris Sabih [Gezmen]’in çiçekler, Necmeddin Halil [Onan]’in harb hatıraları ve Ahmet Hamdi [Tanpınar]’nin İsfahan için yazdıkları şiirlerle birlikte zikretmiş ve tamamı için “nâdir söylenebilir şiirlerdendir” ibaresiyle bir değerlendirmede bulunmuştur (Beyatlı 1984: 112).

Emin Recep, isim ve şöhret sahibiyken, bir bakıma olgunluk çağında edebiyat tarihinin malzemesiyle uğraşanlarca devrin şartlarında değerlendirilmiş ve hakkı teslim edilmiştir:

“... şiir mecmualarında güzel şiirlerle takdirleri çekmeğe başladı. ... (Kitaplar)da, Hayat ve Güneş mecmualarında epeyce şiirleri vardır. ... Emin Recep, pastoral şiirleri, zarif ve samini edâsile edebiyatımızda değerli bir yer almıştır. Tabiatı tasvir eden bir ressamın fırçasile tablosuna verdiği renkleri, Emin Recep, kalemile şiirlerine vermiştir.” (Uraz, 1939-40: 121).

Edebiyat tarihçisi Nihat Sami Banarlı da, Emin Recep Gürel’i, gerek millî mücadele yıllarının “muhtelif gazete ve mecmualarında, gerek millî edebiyat cereyanının yayın organı olan Yeni Mecmua’da ve bilhassa 1920 yıllarında bir hece vezni hareketi [oluşturmak] gayesiyle yayınlanan ve Celâl Sâhir tarafından ayda bir defa neşredilen Birinci kitap, İkinci kitap, Sekizinci kitap isimli şiir-nesir-hikâye-tiyatro eserlerinden mürekkep “Kitaplar”da hece vezniyle şiirler söyleyerek bu cereyana hep birden hız veren genç şairler” arasında sayar; başka bir ifadeyle, “Her ne şekilde olursa olsun bu yıllarda hece vezniyle şiir yazmayı bir cereyan haline getiren şairler ve bunların en mühimleri” arasında zikreder (Banarlı, 1948: 367-368; Banarlı, 1987: 1131).

Emin Recep Gürel, sadece çocuk ve çocukluk vadisinde yazdığı şiirlerden bazılarını aldığı ve 1928 yılında yayınladığı tek kitabı *Altın Kitap-Çocuk Şiirleri* (Gürel, 1928) dışındaki şiirlerini sağlığında toplayıp kitaplaştırma gayreti gütmeyeği için yazdıkları dergilerde kalmış, külliyyatı tamamlanamamış ve şiir varlığı ortaya çıkarılamamıştır.

¹ Emin Recep Gürel’in emekli sicil numarasına Emekli Sandığı (SGK) Genel Evrak Şefi Neşe Özer Hanımefendi’nin delâletiyle; dosya mündericatına ise Emekli Sandığı (SGK) Arşiv Şubesi Müdürü Mehmet Küpeli Beyefendinin yardımlarıyla ulaşmak mümkün olmuştur. Hizmetlerine teşekkürü borç bilirim.

II. Emin Recep Gürel'in Şiirlerini Derleme Teşebbüsleri

Emin Recep Gürel'in şiirlerini derleme ve kitaplaştırma hususunda ilk ciddi gayretin sahibi şimdilerde emeklilik günlerini geçirmekte olan Prof. Dr. Mustafa Özbalcı'dır. Hocamız Prof. Dr. İnci Enginün'ün tavsiye ve yönlendirmeleri üzerine (Özbalcı, 1993: XIV) Dergâh, Genç Yolcular, Güneş, Hayat, Millî Mecmua, Muhit, Türk Yurdu, Ümid ve Yarımaya gibi dergileri taramak suretiyle Emin Recep Gürel'in şiirlerini derleyip yayımlayan Özbalcı, süreli yayın koleksiyonlarının taşıdığı tamamîyet zaafı dolayısıyla, gösterdiği gayret ve dikkate rağmen, şairin bütün şiirlerini derlemesi mümkün olmamıştır. Emin Recep Gürel'in, Özbalcı'nın dikkatinden kaçan kalem mahsullerinden bazılarını da Prof. Dr. Nâzım Hikmet Polat derleyip neşretmişti (Polat, 1997: 203–218). Bu satırların yazarı da dergi ve gazetelerle uğraşırken değişik dergilerin değişik sayfalarında tesadüf ettiği Emin Recep Gürel'in kalem mahsullerinden on şiiri derlemişti. Bu şiirler, şairin hayatı ve faaliyetine dair yeni bilgiler eşliğinde neşredilirken, şu satırlarla, şairin başka dergilerde yeni ve daha başka şiirlerinin bulunabileceği ihtimaline işâret edilmişti:

"Emin Recep Bey'in şiirleri herhâlde burada dökümü verilen yüz şiirden ibaret değildir. Onun başka kaynaklarda da tespit edilmeyi bekleyen kalem mahsullerinin bulunması kuvvetle muhtemeldir. Araştırmacılar zamanla bu şiirleri tespit edip yayımlayacaklar ve Emin Recep Bey'in külliyâtı da böylece tamamlanmış olacaktır. Külliyât ortaya çıkınca da münekkidlerin, edebiyat tarihçilerinin, güldeste hazırlayanların ve zevk ehlinin onu ve şiirlerini değerlendirmesi kolaylaşacaktır. Böylelikle şairin hakkı teslim edilecek ve edebiyat tarihinde sanatının seviye ve değerine uygun bir yere oturtulacaktır. Emin Recep Bey, ancak bundan sonra edebî hayatını ebedî olarak sürdürülebilecektir." (Özarlan, 2006: 69)

Ancak ulaşılabilen dergileri tarama imkânı söz konusu olduğu için, gözden kaçan yahut ulaşılmadığı için taranamayan yahut da sayfalarında Emin Recep'in kalem mahsullerinin bulunabileceğine ihtimal verilmediği için bütünüyle taranamış olabilecek mecmualardan *Servet-i Fünûn*, *Güneş*, *Yeni Kitap* ve *Gürbüz Türk Çocuğu* dergilerinin sayfalarında Emin Recep'in bilinmeyen bazı şiirlerine ve bir "terbiyevî monolog"una tesadüf edildi. Meselâ *Güneş* mecmuası daha önce Özbalcı tarafından tarandığı ve bu dergideki şiirler derlendiği hâlde, bu mecmuada yayımlanmış olan "Yalak" başlıklı şiir görülememiş ve derleme dışında kalmıştır. Bunun en akla yakın sebebi mezkûr şiirin yer aldığı sayfa veya sayının, taranan ciltte yer almayışdır.

Emin Recep'in söz konusu derleme çalışmaları dışındaki kalem mahsullerinin künyeleri şöyledir:

"Ölüm 'Aşk", *Servet-i Fünûn*, 1449 (11 Mart 1336-1920) 226.

"Kleopatra", *Servet-i Fünûn*, 1452 (1 Nisan 1336-1920) 262.

"Yalak", *Güneş*, 8 (15 Nisan 1927) 15.

"Balkon", *Yeni Kitâb*, 4 (Ağustos 1927) 31.

"Kelebek ile Arı Masalı", *Gürbüz Türk Çocuğu*, 21(Haziran 1928) 36–37.

"Çıplak Ayaklı Çocuk", *Gürbüz Türk Çocuğu*, 24 (Eylül 1928) 30–31.

“Küçük Neş’eli Adamlar”, **Gürbüz Türk Çocuğu**, 26 (İkinci Teşrin 1928) 21.

“Tayyare Şarkısı”, **Gürbüz Türk Çocuğu**, 36 (Eylül 1929)33.

“Leyla İle Kaya” [Oyun], **Gürbüz Türk Çocuğu**, 20 (Mayıs 1928) 7–8. [Terbiyevî Monolog].

“Madenciler”, **Gürbüz Türk Çocuğu**, 30 (Mart 1929)11.

“Mevsimler”, **Gürbüz Türk Çocuğu**, 31 (Nisan 1929).

Görülebceği üzere şairin *Güneş* ve *Yeni Kitâb* mecmualarında birer, *Servet-i Fünûn* mecmuasında iki ve *Gürbüz Türk Çocuğu* mecmuasında ise yedi şiiri ve oyun tarzında bir “terbiyevî monolog”u yayımlanmıştır. Bu dergiler arasında Emin Recep’in şiirlerine neşir zemini olmak bakımından en önemlisi *Gürbüz Türk Çocuğu* mecmuasıdır. Hangi yazar veya şairin hangi dergide yazı veya şiir neşrettiğini peşinen bilmek her zaman mümkün olmaz. Hele hele edebiyat tarihine bütünüyle mal olmamış kalem sahipleri söz konusu olduğunda bu husus muammaya dönüşebilir. Çünkü bazı dergiler edebiyat tarihinin bir sırrını taşıyabilmekte ve baştan sona taranmadan mündericatında ne olduğu pek bilinmemektedir².

III. *Gürbüz Türk Çocuğu* Mecmuası

Emin Recep’in yedi eseriyle sayfalarında görüldüğü *Gürbüz Türk Çocuğu* mecmuası bir sanat ve edebiyat dergisi olmamakla birlikte, sanat ve edebiyata çocuğa, çocukluk olgusuna yönelik olduğu ölçüde yer veren, başka bir ifadeyle çocuğu, çocukluğu ve çocuğun dünyasını işleyen kalem mahsullerini tercih eden bir mecmuadır. *Gürbüz Türk Çocuğu*, memleketin nüfus ve çocuk siyasetiyle ilgili görüş, düşüncü ve kanaatlerini, başka bir tabirle “ütopyasını” yaymak ve yaşatmak gayesiyle çıkarılmış bir dergidir. Mahiyeti ve işlevi itibarıyla halkevi mecmualarını andıran dergi, Ekim 1926 tarihinde Himâye-i Etfâl Cemiyeti’nin “nâşir-i efkârı” olarak, Kırklareli Mebusu Doktor Fuat (Fuad Mehmed Umay 1885-1963) idaresinde, “Çocukluğun sıhhi terbiyevî inkişâfına yardım eder” mottosuyla yayına başlar. İlk sayısında yer alan tam sayfa Mustafa Kemal fotoğrafı ile “Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti’nin Büyük Hamisi Gazi Paşa Hazretleri” şeklindeki resim altı yazısı derginin mahiyet, işlev ve gayesi hakkında her şeyi ortaya koyar.

² Yükseköğretim Kurulu’nun teşkili ile Edebiyat Fakültelerinde ve Edebiyat Fakültesi programı uygulayan farklı isimli fakültelerde merkezî idareye geçilmeden önce bazı üniversitelerde “Mezuniyet Tezi” adı altında ve esas kürsüye bağlı olarak bir ilmî çalışma hazırlanırdı. YÖK sonrasında “tez” olmaktan çıkarılmış ve basit bir ödeve dönüştürülmüş bu çalışmalardan bazıları, süreli yayınların belli bir usul ve anlayış doğrultusunda, bir düzene bağlı olarak fihrist, indeks, tür, şekil yahut metin tespit veya dökümüne yönelik olurdu. Fakat dergi veya gazetelerin muhteviyat ve mündericatını yazar, konu veya türlere göre tasnif eden bu mezuniyet tezlerine ulaşmak da kırtasiyeciliğin kısılcacında kaldığı için mezuniyet tezini hazırlayan ve hazırlatan dışında kimseye pek faydası dokunmazdı. Buna rağmen bu mütevacı tezlerin özellikle Yükseköğretim Kurulu’ndan sonra birçok araştırmacının işini kolaylaştırıp, yolunu kısalttığı inkâr edilemez. Anılan tezlerden dergi ve gazetelerle ilgili olanların dökümüne yönelik dikkate değer bir çalışma için (Yetiş, 1986-1993: 334-340) künyesine bakıla.

İlk nüshada, muhtemelen Fuad Mehmed Umay'ın kaleme aldığı "Gürbüz Türk Çocuğu Niçin İntişar Ediyor?" başlıklı yazıda derginin gayesi şu şekilde izah edilir:

1. Türk Çocuğu'nu gürbüz yetiştirmek,
2. Gürbüz Türk çocuklardan kuvvetli, sağlam bir millet vücuda getirmek...

Hepimizin hedefi birdir ve şudur: Gürbüz Türk Milleti için gürbüz Türk Çocuğu..." (Umay, 1926: 1).

1926-1931 arasında doğrudan çocuk, ebeveyn, öğretmenler ve çocuğun yetiştirilme sürecinde yer alan herkese hitap ettiği görülen mecmuanın 1931'den sonra tedricen yetişkinlere yöneldiği görülür.

*

Gürbüz Türk Çocuğu mecmuası 1926-28 arasında mahiyet itibariyle bir "çocuk gelişimi ve eğitimi" dergisi özelliği taşır. Üçüncü sayısından itibaren edebî mahsullere yer vermeye başlayan dergi, bir aile dergisi olma yoluna girer. 1928 sonrasında Latin harfleriyle yayımlanan nadir dergilerden olduğu için devrin bazı edip-lerine de tecelli zemini olur. Gürbüz Türk Çocuğu mecmuası her hâlükârda bir terbiye dergisidir ve sayfalarında edebiyata ancak terbiyeye yardımcı olacak kadar yer vermiştir.

Emin Recep Gürel'in bu mecmuada yer almasının sebebi de yazdıklarıyla derginin gaye ve hedeflerinin bazı noktalarda birleşmesidir.

*

Gürbüz Türk Çocuğu mecmuasının yayımı sırasında, süreli yayınlarda görülen bir ihmal sonucu, derginin numara sırasında bir karışıklık söz konusu olmuştur. Süreli yayınlarda dergi veya gazetenin kapak veya iç kapağında unvan, kimlik yahut künye sayfasında bazı bilgiler sabit olup nadiren değişir. Süreli yayının tarih ve sayı numarası ise her sayıda yenilenmek zorundadır. Öteden beri bazan ihmal, bazan nisyan, bazan dikkatsizlik, bazan da acemilik yüzünden bu tarih ve sayıların yenilenmesi mümkün olmaz ve dergi yahut gazete ya bir önceki tarih ve sayı ile yayımlanır yahut da tarih ve sayı kayıtlarının ya biri veya her ikisi kaydedilmeden yayımlanır. *Gürbüz Türk Çocuğu* mecmuasının Haziran 1928 tarihli yirmi birinci sayısı böyle bir zühûle kurban gitmiş ve 21. sayı kapakta tarih ve sayı kaydı olmadan ama iç sayfalarda «Sayı 20» kaydı ile yayımlanmıştır. Bu zühul nâşirler tarafından fark edilmiş olmalı ki derginin Temmuz 1928 tarihli bir sonraki sayısı 22. sayı kaydı ile sıra takibiyle yayımlanmıştır. Bu hatanın farkında olmayan kütüphaneci ve araştırmacıların kayıtlarda *Gürbüz Türk Çocuğu* mecmuasının yirmi birinci sayısını "yok" addederek kayıt düştükleri³ veya Haziran 1928

³ Millî Kütüphane Başkanlığı Eski Harfli Türkçe Süreli Yayınlar Toplu Kataloğu, s. 83'de «Noksan sayılar: 1928: 21. sayı...» kaydı yer almaktadır ([ÜNALve GÜNER], 1987: 83). *Hakkı Tark Us Kütüphanesi Kataloğu: Süreli Yayınlar* s. 141'de de aynı mecmuanın 21. sayısı mevcut sayılar arasında gösterilmemiştir (Öztürk ve diğerleri, 2006: 141). Hâlbuki TBMM Kütüphanesi Yer nu: 166'daki koleksiyonda 20 numaralı Mayıs 1928 sayısını takip eden ve kapağında sayı ve tarih kaydı bulunmayan ama iç sayfalarda, sayfa başı kayıtlarında, bir önceki sayının kaydı «Sayı 20» ile yirmi birinci sayı yer almaktadır.

tarihli yirmi birinci sayıyı, iç sayfa başlarındaki yanlış kayda binaen verdikleri künyeler «Sayı 20» kaydını aldıkları görülmektedir⁴

IV. Bazı Dikkatler

Mustafa Özbacı (1993: X)'nin neşrettiği şiirlerden, “hiçbir yerde yayımlanmamış son yazdığı üç şiir” (Özbacı, 1993: X) kaydıyla kendisine gönderilen ve onun da dipnotlara “İlk defa bu kitapta neşrediliyor” kaydını düşerek dercettiği üç şiirden “Dalgalar” adlı şiir, Özbacı'nın bu kaydının aksine, daha önce **Yeni Kitap** mecmuasının, Teşrin-i Sâni 1927 tarihli 6. Sayısının 27. sayfasında “Vurun Dalgalar” başlığı altında neşrolunmuştur ([Gürel] 1927: 27). Bu şiirin, Özbacı'nın yayımladığı kitapta, ünlü şair “Faruk Nafiz'e” ithaf edilmiş olduğu görülüyor (Özbacı, 1993: 48). Hâlbuki aynı şiirin **Yeni Kitap** mecmuasındaki ilk neşrinde ithaf yoktur. Emin Recep Gürel'in bu ithafı sonradan koyduğu anlaşılıyor. Hatta bu ithaf, Emin Recep ile Faruk Nafiz'in beşerî münasebetlerini ileri yaşlarında da sürdürdüklerine dair bir karine olmanın ötesinde iki şair arasındaki yakınlık derecesini de gösteren bir delil olarak kabul edilebilir.

Emin Recep'in *Altın Kitap*'taki şiirlerinden “Kelebek ile Arı Masalı” adlı şiiri, bu kitaba derc edilmeden önce **Gürbüz Türk Çocuğu** mecmuasının, Haziran 1928 tarihli 23 numaralı sayısının 36. ve 37. sayfalarında, “İpek Böceği” adlı şiiri ise aynı mecmuanın Haziran 1928 tarihli 23 numaralı sayısının 27. sayfasında yayımlanmıştır ([Gürel] 1928: 36-37 ve 22).

V. Sonuç

Emin Recep Gürel'in, gerek yetişkinler için gerekse yetişme çağındakiler için yazdığı şiirlerle tarz, tavır ve eda bakımından hececi şiir anlayışı ve millî edebiyat hareketinin içerisinde, memleketçi edebiyat çığırının gerçekçi tarafından ziyade romantik pastoral tarafında değerlendirilmesi daha uygun olan, rahat ve ahenkli söyleyişi, samimî ifadesi yanında şekil bakımından batılı formları da yoklayan bir sanat-kâr olarak Türk şiirinde kendine mahsus bir yer tuttuğunu, çok parlak olmasa da usta isimlerle bir arada eser sahibi bir şair sıfatıyla edebiyat tarihinde mütevazı bir mevki hakkettiğini söylemek gerekir.

Bundan önceki çalışmada da ifade edildiği gibi bu yazı, Emin Recep'in şiirleri üzerindeki emeklere mütevazı bir katkı mahiyeti taşımaktadır. Varlığı tespit edilen şiirlerin, şairin külliyatına kazandırılabilmesi ve şiirinin gelişme seyrinin aydınlanması için neşrinin yerinde olacağı düşüncesiyle, yayım sırasına göre aşağıya derc olunmuştur.

⁴ Alev Sınar Çılgın (2004: 117)'in Emin Recep'in, “Kelebekle Arı Masalı”, adlı şiirinin künyesini hem «Emin Recep, “Kelebek ile Arı Masalı”, S. 20, Mayıs 1928» hem de «Emin Recep, “Kelebekle Arı Masalı”, S. 25, Teşrin-i Evvel 1928» şeklinde farklı künye olarak vermesi bir zühul eseri olmalıdır. Her iki künye de, ilki numara ve ay itibarıyla ikinci künye ise hem numara hem de tarih itibarıyla yanlıştır.

VI. Metinler: Emin Recep'in Dergilerde Kalan Kalem Mahsulleri

a. Şiirler

ÖLÜM AŞKI

Genç kadın duydum ki ilk sevdalınız
Ye'sinden intihâr eylemiş bugün.
Yeniden biriyle zevke dalınız,
Yeniden başlasın bu kanlı düğün

Şu fâni hayatta eğlenmek için
Bir sevdâ oyunu lâzım muhakkak.
Zavallı gençlerin kanını içmek;
Cânî de olsanız kim karışacak?

Ey derin bakışlı muhteris kadın!
Ölümden kudretli gözleriniz var
Ki hâ'in bir şimşek gibidir, yakar.

Aşk denilen o vahşî, acı feryâdın
Zehrine susamış benim de gönlüm
– Ne kadar tatlıdır, diyor, bu ölüm!
–1335–

[**Servet-i Fünûn**, 1449 (11 Mart 1336-1920) 226.]

KLEOPATRA

Geniş mermer sarayda edilirken sohbetler
«Nil»in sahillerini yeşil sular yalardı.
Gençler onun dizinde: - «Kalbimizi şenlet!» der;
O, gençlerin karanlık gözlerine dalardı.

Atılırken bir sabah «Nil»e dilber cesetler
Bu melikem saraydan hazin hazin bakardı.
Nehri saran granit ve yosunlaşmış setler
Kenarında âşiklar ufka doğru akardı.

... kudretlidir bu kadın «Nil»in timsahlarından,
Onu seven gençlerin hepsi gâfil yarından
İri siyah gözleri enginlere dalardı.

Sanki inler: -«Aşkımın sonu ölüm muhakkak!»
«Nil»de açan «lotus»sun ey Kleopatra, sen !
Kim düşünür ölümü sen bu kadar güzelken ?...
(1334)

[**Servet-i Fünûn**, 1452 (1 Nisan 1336-1920) 262.]

YALAK

Akşam.. Yorgun sürüler tepelerden indiler,
Yine su içmek için bu asırlık yalaktan.
Önce derin bir hisle ansızın sevindiler,
Belli yorulmuş onlar bütün gün otlamaktan.

Şimdi hayal içinde adımlarını sayan
Bu hayvanlar hep birden sanki homurdanıyor.
O kıraç vadilerde bir menba`a susayan
Zavallılar bir akşam susuzluktan yandılar.

Ormanın kenarında her an ninni söyleyen
Bu ihtiyar yalak da işte nihayet susmuş.
Nasıl susmaz bütün gün kızgın güneş yiyen
Soluk dallarda bile ötmüyor küçük bir kuş.

Büyük bir nehir gibi yolda toplanarak
Akın akın sürüler hasretle bekleştiler.
Çoban düşündü kaldı, tali`ine yanarak,
Dinç boğalar hırsından toprakları eştiler.

Hepsi bir bir gelerek uzattı başlarını
Bu ihtiyar yalağın çürümüş tahtasına.
Emdiler çatlak yolun kuruyan taşlarını
Artık nihayet yoktu sürülerin yasına.

Gölgeler bir dev gibi vadilerde yatarken
Onlar ne bir yudum su, ne bir ümit buldular.
Ufka yaslanan güneş ağır ağır batarken
Başlarını eğerek yollara koyuldular.

[Güneş, 8 (15 Nisan 1927) 15.]

BALKON

Gel ey ruhum gel çıkalım balkona,
Gel dinlemek istersen deniz seslerini.
Gönlüm aşk hastasıdır bir teselli ver ona,
Gel içeyim mehtapta ılık nefeslerini...

O sürekli rüzgâr ki esiyor Marmara'dan
Saçlarımı dağıttı işte eyiden eyi.
Beni sen çok ararsın yıllar geçer aradan,
Çok ararsın ey ruhum bu bahtiyar geceyi.

Tâ uzakta İstanbul yanıyor parıl parıl,
Bilir süslemesini ay bu sevimli şehri.
İster ellerimden tut, ister boynuma sarıl,
Bana bil ki şifadır aşkın ebedî zehri.

Kaynaşırken ötede gölgeler, hayaletler
Bir balıkçı çekiyor derinlerden ağını.
Işıklanan sular da gümüşlenen demetler;
Deniz içten yaşıyor bu en güzel çağını...

Gel başımız üstünde salsın akisler «zehre»,
Gel neş'eler ümitler sunalım ruhumuza.
Ay yürürken gecenin saçını öre öre
Ufuk engin denizle sanki omuz omuza...

Bizi koynunda coşkun bir zevka davet eden
Bu derin gecelere bırak beni dalayım.
O güzel vücudunu –sen bile hissetmeden-
Doğan mehtaba karşı kollarıma alayım.

Bir kuş gibi gönlüm de durmuyor aynı dalda,
Sanki aşkım bir deniz, bağrım ücra bir kıyı.
Dinle sevdiğim dinle şu karşıki sandalda
İki sevdalı gencin söylediği şarkıyı.

Sen ki ezelden beri seviyorsun denizi
Hangi manzara acep daha güzeldir ondan.
Aşkın dalgalarına bırakıp kendimizi
Gel bu akşam mehtabı seyredelim balkondan
(1927)

[Yeni Kitab, 4 (Ağustos 1927) 31.]

ÇIPLAK AYAKLI ÇOCUK

1
Çıplak ayaklı çocuk
Senin bu mavi ufuk:
Kırdaki kelebekler,
Senin bu renkli çiçekler
Senin bütün senindir.

Çıplak ayaklı çocuk
Ne'şem yok, benzim uçuk,
Bana bir dakikada mazimi hatırlattın,
Kıra hasret yaşayan yüreğimi kanattın
Ben de çıplak ayakla bayırlarda gezerdim,
Yazın güneş altında, kışın karda gezerdim.
Uğuldayan rüzgârdı her gün elimden tutan

Dinlenmeden giderdim bir bağdan öbür bağa,
Sevinirdim rastlasam yolda bir kaplumbağa,
Kartal yuvalarına bir hızda tırmanırdım,
Çilek tarlalarını tâ eskiden tanırırdım.
Tabiatle dâima el ele yürüyordum.

Deniz gibi engindim,
Doğrusu pek zengindim.
Balarılarım vardı.
Çiçeklere konardı.
Bana gülerdi ırmak
Derdi: Benim gibi ak!
Ne kaygısızdı başım,
Kuşlardı arkadaşım.

2

Seviyordum doğrusu, çok seviyordum yazı
Bahçe duvarlarında ıslık çalıyordum bazı.
Kırın ovaya sarkan yeşil yamaçlarından
Yere kadar eğilen elma ağaçlarından
Süsülen rüzgârları ne sevinçle içerdim,
Çiçillerle tarlada bazan ekin biçerdim.
Şimdi düşünüyorum: Bütün bu şelâleler
Bütün dağlar, ormanlar, değirmenler benimdi,
Bu yeşillik evimdi.

Artık ey güzel çocuk
Neş'em yok, benzim uçuk.

Didinmekten usandım bin türlü ihtiyaçla,
Bir zamanlar gezerdim bir süt dolu bakraçla...
Bu süt, kana susayan o mağrur sultanların
Her gün milyon kazanıp uykuya yatanların
Sofrasına konulan yemeklerden güzeldi.
Belki gümüş kaşıkla yemek yiyordu onlar,
Belki herkes esirdir bize diyordu onlar,
Fakat ben hür yaşadım, ben bir esir değildim,
Sadece tabiatın karşısında eğildim.
Hâlâ gözüm önünde hayali kulubamın:
Veda'ımı beklerdim kapısında akşamın...
Tatlı bir kır kokusu neşrederken çiçekler
Ağır ağır dönerdi meralardan inekler.
Uzak yakın dağlardan çan sesleri gelirdi,
Mayıs böceklerinin sedası yükselirdi.
Yorgun ardın dalarken ben bu yaz akşamına
Son ışıkla vururdu penceremin camına
Gece kurbalarının sonsuz orkestrası

Gür sesli bülbüllerin ormanda şakıması
Uyumuş olsam bile beni uyandırırdı,
Doğrusu benim yuvam cenneti andırırdı.
Tabiata bakıp da «Hayat ne güzel?» derdim,
Çıplak ayaklarımla ben ülkemi beklerdim.

3

Çıplak ayaklı çocuk
Ne'şem yok, benzim uçuk;
Lâkin sana bu hayat
Takmış neşeden kanat
Yüksel, daima yüksel,
Uçan bulutları del!
O dönen değirmenler
Şu biçilmiş çimenler
Seni candan seviyor,
Bizden ayrılma diyor!
Bir gün yıllardan sonra eğer şehre girersen,
O çıplak ayakları mecbursun örtmeğe sen.
Artık sırtını büsbütün kaybedersen
Nerde benim kuşlarım, nerde dağlarım dersen,
İçinde günahların kaynadığı şehirler
Seni ey güzel çocuk az vakitte zehirler.
İşleyen tezgâhların, dönen değirmenlerin
Sedasını duyarsın uzaktan derin derin.

Çıplak ayaklı çocuk
Senin bu mavi ufuk.

Yurdun sana muhtaçtır.
Sen olmasan o açtır.
Gez dolaş bu yerleri,
Yemyeşil çayırları.
Tat hayatın tadını
Bilmesinler adını.
Lâkin bütün çiçekler
Sular, kuşlar, inekler
Bütün kırlar senindir,
Bu yeşillik evindir!

[Gürbüz Türk Çocuğu, 24 (Eylül 1928) 30-31.]

MEVSİMLER

Çiçek açar "baharda"
Bahçelerde, bağlarda;
Ben kırdan ip atlarım,
Rüzgârlar kanatlarım.

◆ Ersin Özarslan

“İlkbahardan” sonra “Yaz”,
Yazı sevmemek olmaz..
Artık dereler kurur,
Güneş yakar, kavur.

Birgün düşer yapraklar,
Yere üşer yapraklar,
“Sonbahar” çıkagelir;
Uğultular yükselir.

“Kış” gelince yağar kar,
Sular buzolur, sarkar.
Bense hop hop oynarım
Kar günü top oynarım.

[Gürbüz Türk Çocuğu, III/31 (Nisan 1929) 15.]

TAYYARE ŞARKISI

Güzel çocuk ister misin
Tayyareyle yükselmeği,
Göge karışsam der misin
Delip şu mavi kubbeyi,
Sen uçmak ister misin?

Tarlaları, şehirleri
Seyre dalmak ne hoş olur.
Yerde akan nehirleri
Gökten gören sarhoş olur
Etrafı bomboş olur.

İster misin kanatlanmak
Asılarak rüzgârlara,
İster misin uçuşan ak
Bulutları yara yara
Uçmak, uçmak, hep uçmak!

[Gürbüz Türk Çocuğu, 36 (Eylül 1929) 33.]

KELEBEK İLE ARI MASALI

Bir serseri kelebek
Gezerken çiçek çiçek
Görür bir bal arısı
Rengi altın sarısı,
Der: – Hey, bana baksana

Çok acıyorum sana
Vah, vah ne de çirkinsin
Kanatlanmış bir cinsin!
Arı da cevap verir
– Bana bu da elverir
Yok bir büyük maksadım
Böcek değil mi adım?
– Şimdi bir de bana bak
Ne güzelim, ne ak pak,
Benim süsü baharın ...
Arı sorar ki: –Yarın
Soğuk mevsim gelince
Fırtına yükselince
Ne yaparsın?
– Ben mi ?.. Hiç!
Mermer değil bir kerpiç
Yuvan yok mudur?
– Hayır..
– Senin var mı ?
– Elbet var !
Belki yağar yarın kar,
Göğün kararı olmaz,
Yuvasız arı olmaz.
– Yuvanı nasıl kurdun?
– Yuva temelli yurdun,
Anlatsam uzun gider
El duyar göz eder.
– Anlat, anlat azizim
– Hâlimiz harap bizim
Arı düşünür durur,
Sonra söze koyulur:
– Şu köyün hâricinde
Çam ormanı içinde,
Saklıdır kovanımız
Yeşillik her yanımız.
Kovan deyip de geçme
Orda her biri seçme
Bin bir jandarmamız var,
Kapıda armamız var.
Kimimiz bir ırgadız,
Yuvaya kol kanadız,
Kimimiz bal yaparız,
Çiçeklere taparız.
Herkes bilir işini,
Yuvanın gidişini,
Aynı et, aynı kanız,
Bilsen ne çalışkanız:

Sabah şafak sökünce
Kıra sisler çökünce
Gençler kovandan çıkar,
Sonra yüzünü yıkar.
Kimi ırmağa gider,
Kimi de bağa gider.
Kuşlar şakır bir yanda,
Çoban gezer ormanda
Atlar, koşar kuzular,
Dağlardan akar sular.
Kelebek sordu: – Peki
Ne hoş hayat sizdeki !
Doğrusu şaşakaldım
Bense dağ taşa kaldım.
Merak ettim: o soğuk
Mevsimde oluk oluk
Yağmurlar boşanırken
Acep ne yaparsın sen?
– Dedim ya bize kovan
Bir yuvadır her zaman.
Kışın yoktur işimiz:
Erkeğimiz, dişimiz
Bir köşeye sokulur
Uyur, günlerce uyur.
Kelebek baka kalır,
Ufaldıkça ufalır,
Der ki; – Ne yamansınız,
Bence kahramansınız,
Acep kimdir başınız?
– Bak şu suale hele,
Burda herkes amele.
Yücedir emelimiz,
Bizlerden alır kuvvet,
Bizdeki cumhuriyet.
Bu yüzden kuvvetliyiz,
Hepimiz devletliyiz.
Kimse en çok çalışan
Etrafından bal taşan
Bu güzel yurda olur
Bir gün reis-i cumhur!
Aradan geçer biraz,
Kıra veda eder yaz,
Kara bulutlar üşer,
Yapraklar yere düşer.
Dökülen çiçeklerin
Dibinde derin derin
Ağlaşır bütün kuşlar,

Âleme küskün kuşlar.
Yeşil çam ormanında,
Bal dolu kovanında
Şimdi arı keyf eder,
Kelebek ölür gider.

[Gürbüz Türk Çocuğu, 21(Haziran 1928) 36–37.]

KÜÇÜK, NEŞ'ELİ ADAMLAR

Dikkat edin elinize:
Büyük, küçük beş parmak var.
Yardım eder her gün bize
Bu küçücük, şen adamlar.

Düşünecek ne var bunda:
En önde başparmak gelir.
Bazan güzel bir oyunda
Şahadet parmak yükselir.

Bağırında orta parmak:
– En uzundur bil ki boyum
Yüzük parmak der: «Bana bak
Ne asildir benim soyum!»

Serçe parmak pek sevilir
Çünkü bebek gibi oynar.
Ne iş bilir, ne iş bilir
Bu küçücük, şen adamlar

[Gürbüz Türk Çocuğu, 26 (İkinci Teşrin 1928) 21.]

MADENCİLER

Yer altında derinlerde
Kazar durur madenciler.

Yer altında derinlerde
Tak tak vurur madenciler.

Ellerinde bir kör lamba
Yüzler kara.

Evlatları der ki baba
Kaz toprağı maden ara
Zavallılar çok iş görür.

Bu fedakâr insanlara
Borcumuzdur bir teşekkür.

[Gürbüz Türk Çocuğu, 30 (Mart 1929) 11.]

b. Terbiyevî Monolog

LEYLA İLE KAYA

[Leyla ile Kaya iki küçük bebektir.

Çocuklar büyüklerle serbestçe oynarlar. Yuva mualliminden veya annelerinden duydukları sözleri tekrar ederler. Yaşamak için bilinmesi lazım olan bu ilk malumat, büyüklerle oynanan mini mini yavruların ufacık dimağlarında yavaş yavaş yer eder.

Terbiyevî bir monolog mahiyetinde olan ve aynı zamanda çocukları eğlendiren bu gibi oyunların açık havada yapılması daha muvafıktır.]

Leyla'nın Yatma Zamanı

1

Uygun geldi küçük bebeğim, gel seni yatağına yatırırım. Asma saate baksana, tam dokuz. Arkadaşın Kaya uyudu bile.. Düşün ki yarın erken kalkacaksın. Uyandığın zaman sabunu bol su ile köpürteceğim. Kırmızı renkli süngerle yüzünü, gözünü, kulaklarını, enseni oğuştura oğuştura yıkayacağım. Yeni aldığım fil dişi tarağı gördün mü Leyla... İşte o güzel tarakla altın saçlarını tarayacağım, her bir telini güzel güzel havalandıracağım. Bilirsin ki saçlar da temiz havaya muhtaçtır. Taranmamış, karışık saçlar kadar insana sıkıntı veren nedir?

Seni çok sevdiğim için bunları söylüyorum. Yoksa iyiliğini istemeseydim, omuzlarımı silker; «Leyla kirli gezmiş... Bana ne?...» derdim.

Fakat her şeyden evvel sen benim bebeğim değil misin? Öyle ya, öteki beriki görür, sonra beni ayıplar.

Gel şimdi elbiselerini çıkarayım. Gündüzün taşıdığın esvaplarla yatağına girmemelisin!

Baksana, onlar ne kadar tozlu!.. Yatağı çarçabuk kirlemek hiç doğru değil. Hele şu beyaz çarşafa bir bak... âdetâ kaymak gibi.

Dur sana beyaz geceliği giydireyim. Uslu çocuklar geceliksiz yatmaz. Sen mahalle çocuğu değilsin. Onlara sorarsan gündüzün gezindiği tozlu elbiselerle yatılır derler. Sen inanma meleğim... Sen onlara benzeme Leyla... Demek ki yatmaya karar verdin. Öyleyse küçük bir vazifen daha var. Büyükannene, babana, kardeşlerine «Allah rahatlık versin!» demeyecek misin, sen çok nezaketli, çok terbiyeli bir kızsın, değil mi Leyla?..

.....

.....

Uyku melâikeleri gözlerini açıp kapıyor, nerdeyse, tatlı rüyalara dalacaksın. Anlaşılan sen de rüya görmeği benim gibi pek seviyorsun. Seni bağrıma bastıkça seviniyorum küçüğüm. Lakin, şimdi içinden : «Ben bir beşik isterim!» diyor musun?..

Bunda belki haklısın Leyla. Çocuklar eskiden beşikte büyülerdi. Annelerinin tatlı sesi, beşiğin gıcirtısı eski zaman çocuklarının kalbine ferah verirdi, lakin sonradan anlaşıldı ki beşik çocuklar için en zararlı bir şeydir. Sana çok yalvarırım Leylacığım, sakın beşik isterim deme!

Bilir misin seni ne çok seviyorum? Seni bu kadar sevdiğimi bildiğim için sözlerimi de can kulağıyla dinlersin sanırım.

Şimdi sen gözlerini kapamadan kulağına iki üç söz fısıldayacağım Leyla..

Küçükler daima erken uyumalı. Erken yatan çocuklar gürbüz olur. Bilirim sen sıska olmayı istemezsin. Demin seni yatağına yatırırken cici esvaplarını çıkarmıştım, dikkat ettin mi? Bunu senin için yaptım Leyla. Şimdi o beyaz gecelikle kendini yatakta bir kuş tüyü kadar hafif bulduğına eminim.

En ehemmiyetli bir şeyi az kaldı unutuyordum, ben anne olalı korkarım ki ihtiyarladım. Öyle ya... Seni yatırırken: «Leyla, dişlerini güzelce fırçala, kızım!» demeyi unuttum. Bir insan yatarken dişlerini yıkamamak için ne sebep olabilir? Biz bütün gün neler yemeyiz. Mesela ben daha bu akşam sofrada üç türlü yemek yedim. Küçük küçük parçalar dişlerimin arasına sıkıştı. Dişlerimi temizlemezsem, genç yaşmda onların çürüdüğünü görürüm. İnci gibi dişler insana ne kadar güzellik veriyor bilsen?

Doğrusu senin de dişlerin çok güzeldir Leyla... Denizlerden çıkarılan inciler bile bu kadar parlak değil. Artık elbiselerini güzelce kalıpladım, yerine koydum.

Sana bir yorgan, bir battaniye kâfidir. Öyle kalın örtüler arasında boğulmanı hiç istemem.

Yarın sana yıkanmayı da öğreteceğim. Bu da çok hoştur bebeğim. Hem beni o zaman daha çok seveceksin. Haydi, bebeğim Leyla, sen gözlerini kaparken ben de ninni söyleyeceğim:

Canım Leyla, gözüm Leyla

Uyu artık, uyu, uyu.

Canım Leyla, gözüm Leyla

Sevmez misin sen uykuyu.

Canım Leyla, gözüm Leyla

Ne sevimli bir bebeksin

Canım Leyla, gözüm Leyla

Uyu rüya göreceksin!

Kayanın Uyanması

(Küçük bebek bir yatağına yatırılır.)

Perde açılır: «Günaydın, küçük Kaya... Gece rahat uyudun mu? Gözlerini oğuşturuyorsun, demek ki hâlâ uyanmış değilsin....

Hadi, kalk! Sabahleyin uyandıktan sonra yatakta durmak iyi değildir. Bunu yalnız tenbeller yapar. Sen tenbel bir çocuk değilsin! Baksana, Leyla çoktan kalktı, sabah tuvaletini bitirdi bile...

İşte elbiselerin; giyin !

Çok yalvarırım Kaya, çoraplarını ayağına ters geçirme. Sonra adama şaşkın derler. Bazı çocuklar soğuk sudan kaçarlardı. Sabahleyin annelerinden ılık su isterler. Düşün Kaya, sabahleyin soğuk su kadar güzel ne var? İnsana âdeta yeniden can verir. Senin öyle uyuşuk, korkak çocuklara benzemeni hiç arzu etmem, Kaya... Şimdi leğeni al; evvela ellerini, sonra enseni, yüzünü güzel güzel oğuştur.

Dişlerini fırçalamayı da unutma!

Kuru havlu ile silindikten sonra yüzün güneş gibi parlayacak. Saçlarını da güzelce taramalısın... Kunduraların gecedan hazır... Yatmazdan evvel onları boyamıştın. Sen çok dikkatli bir çocuksun kaya! Şimdi, işte ehemmiyetli bir iş: Elbiselerin tozlarını almadan mı mektebe gideceksin? Doğrusu, çok ayıp olur. Böyle dikkatli, temiz bir gencin tozlu esvaplarla gezmesini kim hoş görür? O hâlde şimdi esvap fırçanı al, esvabını baştan ayağa, güzel güzel fırçala...

İşte yavrum Kaya, artık hazırlandı. Dikkat ettin ya, bu öyle zannettiğin kadar uzun sürmedi.

Leyla da tuvaletini bitirdi. Sabah kahvaltısını birlikte yapacaksınız. Sonra yine birlikte mektebe gideceksiniz.

(İki bebek ufak bir masanın kenarına yaklaştırlır.)

Çocuklar, peşkirlerinizi önünüze açınız. Üstünüzü sakın kirletmeyiniz. Hem vakit geçtir, biraz acele ediniz!..

Kaya mendilin var mı?

Ya senin Leyla?..

Haydi güle güle gidiniz yavrularım. (Onları kucaklar), Daima dik yürüyünüz, yol üstünde sakın duraklamayınız, mektepte uslu oturunuz çocuklar!

[Gürbüz Türk Çocuğu, 20 (Mayıs 1928) 7-8.

Kaynakça

- AKÜN, Ömer Faruk, "Ahmed Hamdi Tanpınar", *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 12 (1962) 18.
- BANARLI, Nihad Sami, (1948), *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*: 367-368; BANARLI, Nihad Sami, BANARLI, Nihad Sami, (1987), *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi II*, [Genişletilmiş II. Baskının tıpkı-basımı] İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, s. 1131.
- BEYATLI, Yahya Kemal, 1984, "Vezinlere Dair I", *Edebiyata Dair*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, s. 112.
- ÇILGIN, Alev Sınar, "Genç Cumhuriyetin Ütopyası: «Gülbüz Türk Çocuğu»" **U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 5/ 6 (2004/1) 97-119.
- ERGUN, Sadettin Nüzhet, (1936-46), "Emin Recep", *Türk Şairleri III*, İstanbul, s. 1243; Uraz, Murad, 1939-40, *Türk Edip ve Şairleri*, İstanbul: Tefeyyüz Kütüphânesi, s. 121-122.
- ÖZBALCI Mustafa, 1993, *Emin Recep Bey ve Şiirleri*, Samsun: Eser Matbaası, XIV+99 s.
- [GÜREL], Emin Recep, "Vurun Dalgalar", **Yeni Kitap**, 6 (Teşrin-i Sâni 1927) 27.
- [GÜREL], Emin Recep, "Kelebek ile Arı Masalı", **Gülbüz Türk Çocuğu**, 21(Haziran 1928) 36-37.
- [GÜREL], Emin Recep, "İpek Böceği", **Gülbüz Türk Çocuğu**, 23 (Ağustos 1928) 22.
- [GÜREL], Emin Recep, 1928, *Altın Kitap-Çocuk Şiirleri*, İstanbul: Resimli Ay Neşriyatı, 76 s.
- ÖZARSLAN, Ersin, (2006), "Emin Recep Bey ve Şiirlerine Yeni Ekler", **Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, (İZMİR), XII (2006) 59-76.
- ÖZTÜRK, Selahattin ve Abdurrahman M. HACIİSMAİLOĞLU, Muhammed HIZARCI [Hazırlayanlar], (2006) *Hakkı Tarık Us Kütüphanesi Kataloğu: Süreli Yayınlar*, İstanbul: T. C. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Müdürlüğü Yayınları.
- POLAT, Nâzım Hikmet, "Emin Recep Bey ve Şiirleri'ne Bazı Ekler", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, [Sivas] 4 (, Nisan 1997). 203-218.
- URAZ, Murat, (1939-1940), *Türk Edip ve Şairleri*, Cild I, İstanbul: Tefeyyüz Kitabevi, s. 21.

TEN POEMS AND A PEDAGOGICAL MONOLOGUE WHICH REMAINED ON THE LITERARY JOURNALS BY EMİN RECEP GÜREL

Ersin ÖZARSLAN*

Abstract

In this article we mention the problems of gathering some works of the poet Emin Recep Gürel, ten poems and a pedagogical monologue, that remained in the literary journals and present the texts of those poems and the pedagogical monologue.

Key Words: Emin Recep Gürel, literary magazines, collecting poems, text detection edition poems

* *Gazi University School of Communication Dept. Of Journalism*

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ OKUMA HIZ VE ANLAMA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Erhan DURUKAN*

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hızlarını ve anlama düzeylerini cinsiyet ve sınıf seviyeleri değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 306 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının okuma hızları ve anlama düzeyleri iki ayrı metin ve bu metinlere bağlı okuduğunu anlama soruları vasıtasıyla belirlenmiştir. Metinler, sorular ve okuma hızı ile anlama becerisini birlikte değerlendirmeyi esas alan formül Güneş'in (2009) *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma* adlı eserinden alınmıştır. Toplanan veriler SPSS 16 programında cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Ayrıca okuma hızı ile anlama arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda sınıf seviyesinin okuma hızı, anlama düzeyi ve toplam puan üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı; cinsiyet değişkeninin ise sadece okuma hızı üzerinde anlamlı farklılık gösterdiği; okuma hızı ile anlama düzeyi arasında ters yönlü bir korelasyonun olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma hızı, anlama düzeyi, öğretmen adayları, Türkçe eğitimi

Giriş

Günümüzde hızla ilerleyen bilgi birikimine ulaşmada en sık kullanılan dil becerisi okumadır. Bu nedenle bilgi birikiminin hızla artması gibi okuma hızının ve okuduğunu anlama becerisinin de artış göstermesi gerekmektedir. Bu yönde bir artışla bilgiye daha kısa sürede ve daha etkili ulaşmanın önü açılmış olacaktır.

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alma, yorumlama ve tepki verme süreci olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerileri; bireyin "okuma" etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak tanımlanabilir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2007, 2).

* Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

İlköğretimin birinci sınıfında başlayan ve hayatı boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel teşkil eden okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, bütün okul hayatında başarılı olmasını sağlayan temel unsurdur (Göçer, 2000, 23). Özellikle hızlı ve anlayarak okuma öğrencilerin başarılarını etkileyen kritik bir etmendir. Doğru ve süratle okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini iyi kullanabilen öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha yüksek olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004, 20).

Bilgiye hızlı ulaşmanın yanı sıra öğrencilerin merkezî sınavlarda soruları kısa sürede okuyup cevaplamaları gerekliliği de hızlı okuma ve doğru anlama becerisinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Gelişen dünya şartları, çağımızda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Coşkun (2002, 53)'a göre, okunması gereken eserlerin çokluğu ve buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okuyabilmek için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir. Bu çalışmalarla okuma sırasında, göz ve beyindeki çalışma sistemi belirlenerek hızlı ve etkili okuma teknikleri geliştirilmiştir (Dedebali, 2008, 2). Güneş (2009, 5)'e göre hızlı okuma yüzeysel bir okuma olmayıp anlayarak ve zihinde yapılandırılarak yürütülen okumadır. Hızlı okuma öğretimi de üç kavram ile özetlenmektedir: Görme çabukluğu (okuma hızı), anlama ve zihinde yapılandırma.

Okuma hızının belirlenmesinde genellikle saatte okunan sözcük sayısı ve harf sayısı ölçülmektedir. Güneş (1999)'e göre, okuma hızını ölçmek için saatte okunan harf sayısını ölçüt olarak ele almak en iyi yöntemdir. Çünkü farklı metinlerde sözcük uzunlukları büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle sözcük sayısı yerine harf sayısına odaklanarak okuma hızını belirlemek daha gerçekçi sonuçlar sunmaktadır.

Okuma sürecinde okuma hızı gibi diğer önemli bir unsur ise okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlamada, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında ilişkiler kurma, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama gibi farklı beceriler söz konusudur (Coşkun, 2002, 245). Okuma sürecinde önemli görülen iki kavram olan "okuma hızı" ile "okuduğunu anlama" arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında birtakım araştırmalar (Akçamete, 1990; Carver, 1982; Coşkun, 2002; Dökmen, 1994; Harris ve Sipay, 1990, Sticht, 1984; Tazebay, 1995 *vd.*) yapılmıştır. Bu çalışmalarda okuma hızı ile okuduğunu anlama becerisi arasında farklı yönlerde (pozitif ve negatif) bağıntısal bulgulara ulaşılmıştır.

Ülkemizde temel dil becerilerinin öğretilmesinde ve öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde en büyük sorumluluğun Türkçe öğretmenlerine düştüğü dikkate alındığında Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma becerileri üzerine araştırma yapılması da önem taşımaktadır. Aday Türkçe öğretmenlerinin kendi okuma hızları ve okuduğunu anlama becerileri ileride öğrencilerine okuma becerisinin geliştirilmesinde yarar sağlaması bakımından önemli bir veri olarak düşünülebilir.

Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalara öncelikle var olan seviyeyi tespit etmekle başlanmalıdır. Richaudeau, Gauquelin ve Gauquelin (1990, 35)'e göre de okuma hızını ve anlama düzeyini arttırıcı teknikler, ancak hedef kitlenin okuma başarılarının sağlıklı biçimde tespit edilmesinden sonra uygulanabilir. Bu nedenle bu çalışmada ana dili

eğitimi yürütecek olan Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızı-anlama düzeyleri ilişkisi incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006, 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri oluştururken örneklemini ise Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Örneklem Sınıflara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | | Sınıf | | | |
|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Kız | Erkek | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 189 | 117 | 73 | 70 | 78 | 85 |
| (%61,8) | (%38,2) | (%23,9) | (%22,9) | (%25,5) | (%27,8) |
| Toplam: 306 | | | | | |

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının okuma hızları ve anlama düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında iki metin (*deneme ve öykü türlerinde*) ve bu metinlere bağlı çoktan seçmeli 20 adet soru kullanılmıştır. Okuma metinleri ve sorular Güneş'in (2009: 40-50) *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma* adlı eserinden alınmıştır. "Dost Kazanma Sanatı" adlı metin 6240 harften, "Oğlumuz" adlı metin ise 4370 harften oluşmaktadır (1549 sözcük). Metinlerdeki sözcük ve cümle boy ve yapıları çoğunlukla basit nitelikte olup bazı eksiltili yapılar ve yabancı sözcükler de bulunmaktadır. Bu nedenle metinler genel itibarıyla anlaşılabilir özellik taşımaktadır. Her iki metinden sonra, çoktan seçmeli onar adet test sorusuna yer verilmiştir. Metni anlama soruları bilgi, kavrama ve analiz basamaklarındadır.

Ayrıca söz konusu eserde (2009: 52) metin ve sorulardan sonra bir değerlendirme tablosu verilmiştir. Bu tablo aracılığıyla okuyucuların her iki metni okuma süreleri ve metni anlama sorularına verdikleri doğru cevap yüzdeleriyle bir puanlama yapılmaktadır. Değerlendirme tablosuna göre okuyucunun alabileceği en düşük puan 4, en yüksek puan ise 24'tür. 6 ve daha az puan alanlar "alt düzeyde" okuyucu, 7-10 arası "ortanın altı düzeyde" okuyucu, 11-14 arası "orta düzeyde" okuyucu, 15-18 arası "ortanın üstü düzeyde" okuyucu, 19-22 arası "iyi düzeyde" okuyucu, 23 ve üstü puan alanlar ise "çok iyi düzeyde" okuyucu olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından ders esnasında toplanmıştır. Öğretmen adaylarından her bir metni okuduktan sonra metni kaç saniyede bitirdiklerini ve ardından metni anlama sorularını çözdükten sonra doğru cevap yüzdelerini dağıtılan metin ve soru fotokopilerinin arkalarına not etmeleri istenmiştir. Bu süreçte

araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla herhangi bir hatanın olmaması ve sorun yaşanmaması için araştırmacı azami ölçüde özen göstermiştir. Tüm sınıf seviyelerinde uygulamanın bütün aşamaları (*metinleri okuma, soruları cevaplama, cevapların kontrol edilmesi, değerlendirme tablosuna göre puanın hesaplanması*) yaklaşık 50 dakika sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma hızı saniye birimi (sn), okuduğunu anlama düzeyleri yüzde birimi (%), okuma hızı-anlama düzeyi ilişkisine yönelik değerlendirme puan birimi (p) ile analize tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının okuma hızları, anlama düzeyleri ve değerlendirme puanları cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre SPSS 16 programında Tek Yönlü ANOVA (*One Way ANOVA*) ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısıyla değerlendirilmiştir.

Bulgular

Türkçe öğretmenliği adaylarının cinsiyet değişkenine göre okuma hızları, anlama düzeyleri ve değerlendirme puanları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma (ANOVA)

| | Kız | Erkek | Ortalama | Anlamlı farklılık (p)* |
|--------------------------|--------|--------|----------|------------------------|
| Okuma hızı (sn) | 254,27 | 223,62 | 242,55 | ,000 |
| Anlama düzeyi (%) | 73,25 | 71,54 | 72,60 | ,151 |
| Değerlendirme (p) | 12,67 | 13,05 | 12,81 | ,088 |

* p<0,05

Toplamda 10610 harflik iki metnin kız öğrenciler tarafından ortalama okunma süresi 254,27 sn, erkek öğrenciler tarafından ortalama okunma süresi 223,62 sn’dır. Kız öğrencilerin metinleri ortalama anlama düzeyleri % 73,25; erkek öğrencilerin ortalama anlama düzeyleri % 71,54’tür. Okuma hızı-anlama düzeyi ilişkisine göre hesaplanan değerlendirme puanında (*Min.: 4; Max.: 24 puan aralığında*) ise kız öğrencilerin ortalaması 12,67; erkek öğrencilerin ortalaması ise 13,05’tir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği adaylarının 0,05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlama düzeylerinde ($F:2,069; p> ,05$) ve değerlendirme puanlarında ($F: ,088; p> ,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, okuma hızında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($F: 27,785; p< ,05$).

Türkçe öğretmenliği adaylarının ortalama okuma hızı 242,55 saniye (*yaklaşık 4 dakika 2 saniye*); ortalama anlama düzeyi % 72,60 ve ortalama değerlendirme puanları 12,81 (*Min.: 4; Max.: 24 puan aralığında*) bulunmuştur. Ortalama değerlendirme puanına göre Türkçe öğretmenliği adaylarının orta düzeyde okuyucu oldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenliği adaylarının sınıf değişkenine göre okuma hızları, anlama düzeyleri ve değerlendirme puanları Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırma (ANOVA)

| | 1. sınıf | 2. sınıf | 3.sınıf | 4.sınıf | Ortalama | Anlamlı farklılık (p)* |
|--------------------------|----------|----------|---------|---------|----------|------------------------|
| Okuma hızı (sn) | 240,67 | 236,17 | 246,73 | 245,58 | 242,55 | ,580 |
| Anlama düzeyi (%) | 72,81 | 72,36 | 72,50 | 72,71 | 72,60 | ,993 |
| Değerlendirme (p) | 12,77 | 12,83 | 12,85 | 12,81 | 12,81 | ,995 |

* p<0,05

Toplamda 10610 harflik iki metnin 1. sınıflar tarafından ortalama okunma süresi 240,67 sn, 2. sınıflar tarafından ortalama okunma süresi 236,17 sn, 3. sınıflar tarafından okunma süresi 246,73 sn ve 4. sınıflar tarafından okunma süresi 245,58 sn'dir. 1. sınıf öğrencilerinin ortalama anlama düzeyleri %72,81; 2. sınıf öğrencilerinin ortalama anlama düzeyleri % 72,36; 3. sınıf öğrencilerinin ortalama anlama düzeyleri % 72,50 ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalama anlama düzeyleri % 72,71'dir. Okuma hızı-anlama düzeyi ilişkisine göre hesaplanan değerlendirme puanında (*Min.*: 4; *Max.*: 24 puan aralığında) ise 1. sınıf öğrencilerinin ortalamaları 12,77; 2. sınıf öğrencilerinin ortalamaları 12,83; 3. sınıf öğrencilerinin 12,85 ve 4. sınıf öğrencilerinin ortalamaları 12,81'dir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği adaylarının 0,05 anlamlılık düzeyinde sınıf değişkenine göre okuma hızlarında ($F: ,656; p> ,05$), anlama düzeylerinde ($F: ,029; p> ,05$) ve değerlendirme puanlarında ($F: ,023; p> ,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hızlarıyla okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısıyla incelenmiştir. Analiz sonunda öğrencilerin okuma hızlarıyla anlama düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır ($r: -,067$). Ulaşılan korelasyon katsayısı 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p: ,244; p> ,05$).

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hızları ve anlama düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelendiği bu araştırmanın sonuçları şu maddelerle sıralanabilir:

1. Türkçe öğretmenliği adaylarının toplamda 10610 harflik (1549 sözcük) iki adet metni ortalama okuma süreleri 242,55 saniyedir. Bu süre, öğretmen adaylarının ortalama okuma hızlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmen adaylarının lisans programı süresince aldığı dersler (*Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi, Özel Öğretim Yöntemleri vb.*) ve bu derslerdeki dil becerilerini kullanım sıklıkları düşünüldüğünde daha kısa bir sürede metinlerin okunması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle hizmet öncesi dönemde öğretmen aday-

larına birtakım hızlı okuma becerilerinin kazandırılması faydalı olacaktır. Bu doğrultuda özellikle Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ders içeriğinde hızlı okuma tekniklerine ve uygulamalarına yer verilmesi önerilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının okuma hızları değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin (ortalama 223,62 sn) kız öğrencilere (ortalama 254,27 sn) göre daha hızlı okudukları ve aralarındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F: 27,785; p < ,05$). Çalışmanın bu sonucu literatürde (Güneş, 1997, 245) yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha hızlı okudukları görüşüne uygunluk göstermemektedir.

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının okuma hızları değerlendirildiğinde ise sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak önemli farklılıkların olmadığı görülmüştür ($F: ,656; p > ,05$). Bu sonuç, aday Türkçe öğretmenlerinin dört senelik lisans öğrenimi süresince okuma becerilerinde hız ve anlama bakımından herhangi bir gelişim göstermediğini düşündürmektedir.

2. Öğretmen adaylarının metinleri ortalama anlama düzeyleri % 72,60 bulunmuştur. Metinlerin içerikleri ve kullanılan sözcük ve cümle yapıları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin anlama seviyelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının anlama becerilerinin artırılması amacıyla hizmet öncesi dönemde okuma etkinliklerinin sıklaştırılması, okuma stratejileri hakkında bilgilendirilme yapılması ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması yönünde, zorlayıcı da olsa, ödevlerin / görevlerin verilmesi önerilebilir.

Öğrencilerin anlama düzeylerinde ise sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

Coşkun (2002)'un lise öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sessiz okuma hızları gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime, okuduğunu anlama düzeyi %77,5; bilimsel metinde dakikada 140,4 kelime, okuduğunu anlama düzeyi % 63,9; edebî metinde dakikada 146,8 kelime ve okuduğunu anlama düzeyi % 65,5 olarak bulunmuştur. Carver (1982), yaptığı araştırmada yüksekokul öğrencilerinin dakikada 250 kelime hızla okuduklarında % 80-90 anlama düzeyine erişebildiklerini, anlama düzeyinin dakikada 500 kelimelik okuyuşta % 40'lara, 1000 kelimelik okuyuşta ise % 15-20'lere düştüğünü belirtmektedir. Araştırmalarda tespit edilen ortalama anlama düzeylerinin çalışmamızda bulunan ortalama anlama düzeyiyle yakınlık taşıdığı söylenebilir.

3. Okuma hızı-anlama düzeyi ilişkisine göre hesaplanan değerlendirme puanında ise öğretmen adaylarının ortalama puanı 12,81 bulunmuştur (*Min: 4; Max: 24 aralığında*). Bu değer, öğretmen adaylarının orta düzeyde okuyucu sınıflandırmasına girdiğini göstermektedir (Güneş, 2009, 52). Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma seviyelerinin ortalama düzeyde olması öğrencilerin yeterli okuma becerisi ve alışkanlığına sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin değerlendirme puanları ise cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

4. Öğretmen adaylarının okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında düşük düzeyde olumsuz yönde bir ilişki bulunmuş fakat istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görülmemiştir ($r: -,067; p: ,244$). Bu nedenle çalışmada hızlı veya yavaş okuyan

öğrencilerin daha iyi anlayabildikleri üzerine bir karşılaştırma yapılamamaktadır.

Çalışmada ulaşılan sonuç, literatürde okuma hızı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlikler ve farklılıklar taşımaktadır:

Akçamete (1990)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada okuma hızı ile anlama düzeyi arasında olumlu fakat düşük düzeyde ($r: ,20$) bir ilişki bulunmuştur. Dökmen (1994)'in yaptığı araştırmada da öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında benzer bir sonuca ulaşılmıştır ($r: ,36$). Dedeşali ve Saracaloğlu (2010) da okuma hızı ile anlama düzeyi arasında olumlu fakat düşük düzeyde bir ilişki bulmuşlardır ($r: ,453$). Tazebay (1995)'in ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonunda ise okuma hızı ile anlama düzeyi arasında zıt yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bakımdan çalışmamızın okuma hızı-anlama düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik düşük düzeyde bulunan korelasyon ilgili araştırmalarla benzerlik taşırken çalışmada tespit edilen olumsuz yöndeki okuma hızı-anlama düzeyi ilişkisi diğer araştırma sonuçlarının birçoğundan farklılık göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, literatürde yer alan okuma hızı arttıkça anlama düzeyi de artar görüşünden farklılık göstermektedir.

Kaynakça

- Akçamete, Gönül (1990). "Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.22, S.2, ss.735-753.
- Carver, R. P. (1982). "Optimal Rate of Reading", **Reading Research Quarterly**, C.18, S.1, ss.56-58.
- Coşkun, Eyyüp (2002). **Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çelenk, Süleyman ve Çalışkan, Muhittin (2004). "Bazı Sosyoekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi", **Çağdaş Eğitim**, S.309, ss.24-33.
- Dedebali, Nurhak Cem (2008). **Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi**, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.
- Dedebali, Nurhak Cem ve Saracaloğlu, Asuman Seda (2010). "Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.27, ss.171-183.
- Dökmen, Üstün (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma**, MEB Yayınları, Ankara.
- Göçer, Ali (2000). "İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk Okuma ve Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler", **Millî Eğitim**, S.148, ss.67-74.
- Güneş, Firdevs (1997). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, Firdevs (1999). **Hızlı Okuma Teknikleri**, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2009). **Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Harris, Albert ve Sipay, Edward (1990). **How to Increase Reading Ability**, Longman, Newyork.
- Karasar, Niyazi (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Richaudeau, Françoise; Gauquelin, Michel ve Gauquelin, Françoise (1990). **Çok Hızlı Okuma Teknikleri** (Çev. A. Sarp), Nil Yayıncılık, Ankara.
- Saracaloğlu, Asuman Seda ve Karasakaloğlu, Nuri (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Öğrenme ve Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Sticht, Thomas G. (1984). Rate of Comprehending by Listening or Reading Comprehension, in **Understanding Reading Comprehension** (140-160), International Reading Association, Newark, DE.
- Tazebay, Attila (1995). **İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

EVALUATION OF READING SPEED AND UNDERSTANDING LEVELS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO SOME VARIABLES

Erhan DURUKAN*

Abstract

Purpose of this study is to determine the reading speed and understanding level of Turkish teacher candidates according to gender and class variables. This research made with 306 students studying in Black Sea Technical University Fatih Education Faculty Turkish Education Department. In research teacher candidates' reading speed and understanding level determined with two texts and understanding questions related with these texts. Texts, questions and formula got in Gunes's (2009) book named *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Data analyzed with One Way ANOVA in SPSS 16 according to gender and class variables. Additionally relation of reading speed and understanding level analyzed with Pearson correlation coefficient. At the end of the study it has been found that; class variable is not meaningful on reading speed, understanding level and total point, but gender variable is meaningful on reading speed; there is opposite correlation with reading speed and understanding level, but this correlation is not meaningful statistically.

Keywords: Reading speed, understanding level, teacher candidates, Turkish education

* Assist. Prof. Dr. Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

AİLE ZİYARETLERİNİN ÖĞRENCİLERİN OKULUNA VE AİLESİNE YÖNELİK TUTUMUNA ETKİSİ*

Abdullah KAPLAN**

Mesut ÖZTÜRK***

Eren ERTÖR****

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin evlerine yaptığı aile ziyaretlerinin öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve okul idaresine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu yöntem ile 2011- 2012 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Ağrı'da bir ilköğretim okuluna devam eden (6-8. Sınıf öğrencileri) 72 öğrenci amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve çalışma dört aylık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulanmasında sınıf rehber öğretmeni başta olmak üzere okul rehber öğretmeni ve okul idarecileri de bazı aile ziyaretlerine katılmışlardır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak gerçek deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Uygulanan son test sonuçlarına göre aileye yönelik tutumda, öğretmenlere yönelik tutumda ve okuldaki diğer kişilere yönelik tutumda deney grubunun kontrol grubundan daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen aile ziyaretlerinin öğrencinin okula yönelik tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okula yönelik tutum, aile ziyareti, okul- aile işbirliği

Giriş

Aile toplumun temel taşıdır (Gunindi, Tezel Sahin ve Demircioğlu, 2012). Toplumlarda demokratik katılım anlayışının artmaya başlamasına bağlı olarak geleneksel aile sistemiyle beraber eğitim de değişime uğramaktadır. Değişen aile yapısıyla beraber Türkiye'de çekirdek aile oranı da artmakta (Yavuz ve Yüceşahin, 2012), bunun doğrudan sonucu olarak, çocuğun bireysel gelişimi eskiye nazaran daha fazla ön plana çıkmaktadır. Okul öncesi eğitime kadar evde yetişen çocuk sosyal ve kültürel temelleri ilk olarak ailesinde kazanacaktır. Okul öncesi eğitimle başlayan eğitim sürecindeyse çocuğun sosyalleşmesi ve kültürün kazanılması artık aileden çok okulun sorumluluğuna girecektir. Buna rağmen her ne kadar çocuk bu süreçte evde geçirdiği zamandan daha fazlasını okulda geçiriyor olsa da sınıflardaki öğrenci sayısının

* Bu çalışmanın bir bölümü 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur.

** Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, Erzurum

*** Öğretmen; Bilim ve Sanat Merkezi, Gümüşhane

**** Öğr. Gör.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ağrı

çok da az olmadığı düşünüldüğünde çocuğun daha fazla paylaşım içinde olacağı kişiler yine aile fertleridir. Bu bağlamda öğrencinin eğitiminde ailenin önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır (Baker, Piotrkowski ve Brooks- Gunn, 1999). Ancak çocuğun eğitiminde sadece aile veya sadece okul tek başına yeterli unsurlar olarak görülmemektedir (Özeke Kocabaş, 2005; Özeke Kocabaş, 2006). Aksine okul- Aile ilişkilerinin kopuk olmasıyla öğrencinin okulda kazanacağı olumlu bir davranış aile ortamında bozulabilir (Çelenk, 2003).

Eğitimde okul- aile ilişkileri ve öğretmen veli ilişkileri ön plana çıkmaktadır (Atabey ve Tezel Şahin, 2009; İpek, 2011). Okul- aile ilişkilerinde okul ve veliler birbirlerinin beklentilerinin farkında olmalı ve sorunlarını önemsemelidirler. Anne-babalar çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını daha kolay tespit ederek öğretmenleriyle paylaşım içinde olabilir. Öğrencinin problemlerinin okul- aile iş birliği ile çözülmesi ailenin çocuğa nasıl davranması gerektiği konusunda fayda sağlayabilir (Özgan ve Aydın, 2010). Ayrıca okul- aile ilişkisinin iyi olması, öğrenci için iyi bir sosyal model örneği olabilir. Literatürde birçok çalışma okul- aile etkileşiminin öğrencinin tutumları, akademik başarısı ve öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Bean, Bush, McKenry ve Wilson, 2003; Keçeli- Kayıslı, 2008; Wanat, 1997; Yazar, Çelik ve Kök, 2008). Döş (2011)' e göre ise öğrencilerin okuldaki akademik başarısının artırılmasında en temel faktör aileleridir ve Okul ile iletişim içinde bulunan ailelerin çocuklarının başarı ortalamalarının daha yüksek, problemli ailelerde yetişen çocuklarınsa başarı ortalamaları daha düşüktür. Ömeroğlu ve Can Yaşar (2005) da okul öncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın aile desteği olmadığı sürece başarılı olması beklenmemektedir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerde oluşan istenmeyen davranışların en önemli sebebi aileye bağlı nedenlerdir (Çelikkaleli, Balcı, Çapri ve Büte, 2009). Okul- aile işbirliği ile öğrencide istenen davranışlar sağlanabilir (Cömert ve Güleç, 2004; Yazar, Çelik ve Kök, 2008). Okullarda oluşan disiplin sorunları ailenin katılımı ile engellenebilir (Aslanargun, 2007; Balkar, 2009; Ceylan ve Akar, 2010; Korkut, 2004). Bunun yanı sıra aile katılımının faydalarını Aydoğan (2006), öğrencinin tüm alanlardaki başarısını arttırdığını ve ahlakını geliştirdiğini, akademik başarısızlık ve okulu terk etme risklerini azalttığını çocukların sosyal uyumlarını etkilediğini ve davranış değişikliği yaşattığını belirtmiştir.

Eğitimde aile katılımı ve öğretmen aile modeli ilk kez İsrail ve Amerika' da okula gitme yaşına gelmemiş çocuklarda başlamış, okulöncesi döneme yayılmış ve tüm dünya ülkelerine hızla yayılmasıyla beraber daha büyük yaşları da kapsamına almıştır. Bu modeller çerçevesinde çocuğun bireysel becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Baker, Piotrkowski ve Brooks- Gunn, 1999).

Ülkemizdeki okullarda velilerin okullarda para isteneceği gibi düşüncelerinden veya öğretmenlerin velilere karşı tutumlarından dolayı velilerin okula uğramada isteksiz oldukları görülmektedir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Bu isteksizlik okul- aile işbirliğinin önünde bir engeldir. Aile katılımının eğitimdeki olumlu etkilerini yansıtabilmek, işbirliğinin önündeki engelleri aşmak için ailenin katılımını sağlamaya yönelik çeşitli yollar denenmelidir. Bu yollardan bazıları ebeveyn toplantıları, bireysel görüşmeler ve aile ziyaretleridir (Şahin ve Turla, 2003).

Aile ziyaretlerinin yapılması okul- aile işbirliğinin sağlanmasında etkili olabilir (Balkar, 2009; Çelenk, 2003a; Çelenk, 2003b; Çelik, 2005; Gülcan ve Taner, 2011;

Kahraman ve Derman, 2011; Sevinç, 2003). Okula yönelik tutumları olumsuz olan bir ailenin veya öğrencinin okula yönelik tutumlarını olumluya çevirerek öğrencinin istenmeyen davranışlarda bulunmasını engelleyebilir ve ailenin okulla beraber hareket etmesini sağlayabilir. Aynı zamanda çocuğunun okumasına çok fazla önem vermeyen ailelerde farklı düşünmeye başlayarak çocuklarına daha elverişli öğrenme ortamı hazırlanabilir (Çelik, 2005). Gülcan ve Taner (2011), yaptıkları çalışmada aile ziyaretlerinin okula uyum ve ders başarısı üzerine olumlu etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Aile katılımının artırılması çeşitli kurumlar tarafından bilinçli ve organize bir şekilde uygulanmalıdır (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Bu araştırma ile Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından aile ziyaretleri ile ailenin katılımının sağlanması amacıyla düzenlenen "Yarın Sizdeyiz" projesinin, öğrenciler üzerindeki etkileri deneysel olarak incelenerek, aile ziyaretlerinin etkili olup olmadığı ortaya koyulup, bu doğrultuda öğrencilerin okula yönelik tutumlarını arttırmada öğretmenlere alternatif bir çözüm oluşturması yönüyle önemlidir.

Bu çalışma, öğrencilerin evlerine yapılan aile ziyaretlerinin öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve okul idaresine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırma amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır:

Aile ziyareti yapılan grup ve aile ziyareti yapılmayan grubun "aile", "öğretmen" ve "okul idaresi" ne karşı son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve deneysel süreç hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Modeli

Çalışmada öncelikle çalışmanın amacını derinlemesine incelemeye imkân verebilecek sosyal statü olarak orta düzeyli ailelerin bulunduğu bir okuldaki rasgele bir denek havuzu oluşturulmuş, bu denek havuzundaki öğrenciler iki gruba rastgele ayrılmıştır ve bu gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Gruplardan ikisine çalışma öncesinde ön test uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin evlerine, bir tane idareci, okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve öğrencinin dersine giren öğretmenlerden herhangi ikisi ziyarette bulunmuşlardır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulamanın sonunda ön test olarak uygulanan test, son test olarak da uygulanarak gerçek deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desende aynı denekler kullanıldığı için hata oranı azalır istatistiksel güç artacaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışma 2011- 2012 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Ağrı ilinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen bir ilköğretim okuluna devam eden 6-8. Sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 72 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında Malecki, Demaray ve Elliot (2004) tarafından hazırlanan ve Cırık (2010) tarafından Türkçe' ye çevrilerek geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği" anketinin "Aile", "Öğretmenleri", "Okuldaki diğer insanlar" bölümleri bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Cırık (2010) tarafından yapılan çalışmada bu ölçek için elde edilen sonuçlardan bizim çalışmamızda kullandığımız bölümlerle ilgili veriler şöyledir: Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında 0,93 ile 0,98 arasında değişen, toplam puanında ise 0,95 düzeyinde, p (0,01) anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1517 öğrenci ile yapılmıştır. Geçerlik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda her faktörde 12 madde olmak üzere, öz değeri 1 den büyük 5 faktör altında toplanmıştır. Çalışmamızda bu 58 faktörden 3 ü kullanılmıştır.

Çalışma 6., 7. ve 8. Sınıflarla yapıldığından bizim için önemli olan ölçeğin 6., 7. ve 8. Sınıflar için elde edilen sonuçlarıdır ve bu bölümde verilen değerlerde sadece bu sınıflar için Cırık (2010) tarafından bulunan değerlerdir. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçeğin açıkladığı varyans miktarı %57,91 dir. Faktörlerin açıkladığı varyans miktarlarına bakıldığında "Aile" faktörünün varyansın 9,93 ünü; "Öğretmenler" faktörünün 10,69 unu; "Okuldaki diğer insanlar" faktörünün 13,63 ünü açıkladığı görülmektedir. Maddelerin ortak faktör varyansları 0,35 ile 0,74 arasında değişmektedir. Faktörlerin öz değerleri incelendiğinde "Aile" faktörünün öz değerinin 2,98; "Öğretmenler" faktörünün öz değerinin 3,25; "okuldaki diğer insanlar" faktörünün öz değerinin 17,80 olduğu ortaya koyulmuştur. Faktörlerin yük değerleri "Aile" faktörünü oluşturan maddelerin 0,53 ile 0,70; "öğretmenler" faktörünü oluşturan maddelerin 0,61 ile 0,72; "okuldaki diğer insanlar" faktörünü oluşturan maddelerin 0,71 ile 0,83 aralığında değişmektedir. Güvenirlik çalışmasında faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları 0,89 ile 0,95 arasında değişmekte, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise 0,88 ile 0,95 arasında değişmektedir. Maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,50 ile 0,82 arasında değişmektedir. Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirleyen dış tutarlılığı incelemek amacıyla test- tekrar test yapılmış ölçeğin tüm maddelerinde 0,72 ile 0,98 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır.

Çalışmada bu maddeler 5 li likert ölçekte uygulanmıştır. Bu testin her bir bölümü için alınabilecek en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 60 dır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler iki farklı örneklem grubundan elde edilmiş, iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız t- testi kullanılmıştır (Çepni, 2010; Küçüksille, 2009). Çalışmanın ön test sonuçları SPSS 16.0

paket programında bağımsız t- testi kullanılarak grupların eşit olup olmadığına bakılmıştır. Son test sonuçlarına da yine bağımsız t- testi ile bakılarak aile ziyaretleri yapılan grupla, aile ziyareti yapılmayan grubun tutumları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Deneysel Süreç

Bu çalışma Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Yarın Sizdeyiz” projesi kapsamında yapılmıştır. Projenin uygulamasında öğrenci velilerine önceden haber verilerek okul idarecilerinden birisi, öğrencinin sınıf rehber öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve dersine giren öğretmenlerden en az birisi ile aile ziyareti yapılmıştır. Ziyaret formu doldurularak ziyaret kayıt altına alınmıştır. Aileye haber vermeden gidildiğinde, öğretmen istenmeyen bir durumla karşılaşabilir, öğretmene beklenmeyen bir tepki verilebilir ve bu durumların sonucunda öğrenci kendini suçlu hissedebilir. Ziyaret formu ile öğrencinin gelişimi daha objektif bir biçimde gözlenebilir (Gülcan ve Taner, 2011).

Çalışma eylül ayının 4. haftasında başlamış ve ilk olarak hem kontrol hem deney grubuna ön test uygulanmıştır. Ön testlerin ardından kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmazken, deney grubundaki öğrencilere ekim ayının 1. haftasından ocak ayının 3. haftasına kadar aile ziyaretleri yapılmıştır. Uygulamanın ardından ocak ayının 3. Haftasında her iki gruba son test uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının “aile” ye yönelik ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t- testi sonuçları Tablo.1. de verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve kontrol grubunun aileye yönelik ön test sonuçları

| Grup | N | X | SS | t |
|---------|----|-------|-------|-------|
| Deney | 36 | 48,69 | 7,448 | 0,842 |
| Kontrol | 36 | 47,22 | 7,392 | |

SD=70 p>0,05

Tablo 1’ e göre deney grubu ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 48,69$ SS =7,448) ve kontrol grubu ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 47,22$ SS = 7,392) dir. Deney ve kontrol gruplarının aileye yönelik ön tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p=0,403>0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol grubunun uygulama öncesindeki “aile”ye yönelik tutum düzeylerinin denk olduğunu ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının “öğretmenler” e yönelik ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo.2. de verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve kontrol grubunun öğretmenlere yönelik ön test sonuçları

| Grup | N | X | SS | t |
|---------|----|-------|-------|-------|
| Deney | 36 | 46,17 | 5,755 | 1,752 |
| Kontrol | 36 | 43,61 | 6,596 | |

SD=70 p>0,05

Tablo 2' ye göre deney grubu ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 46,17$ SS = 5,755) ve kontrol grubu ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 43,61$ SS = 6,596) dır. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlere yönelik ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p=0,084>0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol grubunun uygulama öncesindeki “öğretmenler” e yönelik tutum düzeylerinin denk olduğunu ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının “okuldaki diğer insanlar” a yönelik ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve kontrol grubunun okuldaki diğer insanlara yönelik ön test sonuçları

| Grup | N | X | SS | t |
|---------|----|-------|--------|-------|
| Deney | 36 | 41,00 | 10,540 | 0,615 |
| Kontrol | 36 | 39,36 | 12,012 | |

SD=70 $p>0,05$

Tablo 3' e göre deney grubu ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 46,17$ SS = 5,755) ve kontrol grubu ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 43,61$ SS = 6,596) dır. Deney ve kontrol gruplarının okuldaki diğer insanlara yönelik ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p=0,540>0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol grubunun uygulama öncesindeki “okuldaki diğer insanlar” a yönelik tutum düzeylerinin denk olduğunu ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının “aile” ye yönelik son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t- testi sonuçları Tablo.4. de verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve kontrol grubunun aileye yönelik son test sonuçları

| Grup | N | X | SS | t |
|---------|----|-------|-------|-------|
| Deney | 36 | 50,75 | 3,981 | 3,824 |
| Kontrol | 36 | 46,89 | 4,566 | |

SD=70 $p<0,001$

Tablo 4' e göre deney grubu son test puan ortalaması ($\bar{x} = 50,75$ SS = 3,981) ve kontrol grubu son test puan ortalaması ($\bar{x} = 46,89$ SS = 4,566) dır. Deney ve kontrol gruplarının aileye yönelik son test puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aile ziyareti sonrasında “aile” ye yönelik tutum puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “öğretmenler” e yönelik son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve kontrol grubunun öğretmenlere yönelik son test sonuçları

| Grup | N | X | SS | t |
|---------|----|-------|--------|-------|
| Deney | 36 | 50,53 | 8,936 | 2,114 |
| Kontrol | 36 | 45,50 | 11,129 | |

SD=70 p<0,05

Tablo 5' e göre deney grubu son test puan ortalaması ($\bar{x} = 50,53$ SS 8,936) ve kontrol grubu son test puan ortalaması ($\bar{x} = 45,50$ SS 11,129) dır. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlere yönelik son test puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0,038<0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aile ziyareti sonrasında “öğretmenler” e yönelik tutum puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “okuldaki diğer insanlar” a yönelik son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo.6. da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve kontrol grubunun okuldaki diğer insanlara yönelik son test sonuçları

| Grup | N | X | SS | t |
|---------|----|-------|-------|--------|
| Deney | 36 | 51,61 | 4,045 | 12,648 |
| Kontrol | 36 | 36,28 | 6,046 | |

Tablo 6' ya göre deney grubu son test puan ortalaması ($\bar{x} = 51,61$ SS = 4,045) ve kontrol grubu son test puan ortalaması ($\bar{x} = 36,28$ SS = 6,046) dır. Deney ve kontrol gruplarının okuldaki diğer insanlara yönelik son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aile ziyareti sonrasında “okuldaki diğer insanlar” a yönelik tutum puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanları karşılaştırıldığında “aile”, “öğretmen” ve “okuldaki diğer insanlar” bölümleri için gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Aile ziyaretleri yapılan grubun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında “aile”, “öğretmen” ve okuldaki diğer insanlar” bölümlerinin her üçünde de deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak aile ziyaretlerinin çocuğun ailesine, öğretmenlerine ve okulundaki diğer insanlara karşı tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonucun ortaya çıkmasının nedenleri, öğrencinin evinde öğretmenlerini ve okul idarecisini görmesiyle onları kendine daha yakın hissetmeye başlamaları, kendileriyle daha fazla ilgilenmeye başladıklarını düşünmeleri ve onlara olan güveninin arttığını düşünmeleri olabilir. Daha önce yapılmış çeşitli çalışmalarda aile katılımının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (İpek, 2011; Wyrick and Rudasill, 2009).

Argon ve Kıyıcı (2012) da öğretmen görüşlerine dayalı yaptıkları çalışmada aile ziyaretlerinin öğrencilerin okula olan ilgilerini ve akademik başarılarını arttırdığı sonucu ortaya konulmuştur. Homby (2000)' nin yaptığı çalışmada okul aile ilişkilerinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucu ortaya konulmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar daha önce yapılmış birçok çalışmayla paralellik göstermektedir (Christenson, 2003; Hornby and Witte, 2010).

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlere aile ile işbirliği yapabilmek için aile ziyaretleri yapması önerilebilir. Yapılan aile ziyaretlerinde öğrenciye ait bazı bilgilerin istenildiği zaman görülebilmesi için çeşitli hazır formlar kullanılıp ziyarette edinilen bilgiler ve izlenimler kayıt altına alınabilir. Ayrıca velinin okulla işbirliğini daha fazla sağlamak amacıyla, aileye okulun talepleri veya okul- aile işbirliğinin önemi hakkında bilgiler verilebilir. Aile ziyaretlerine yönelik yapılacak nitel çalışmalarla öğrencilerin tutumlarının neden değiştiği, ya da aile ziyaretlerinde hangi konulara ağırlık verilmesi gerektiği ile aile ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkileri araştırılarak yapılan ziyaretlerin daha verimli olması sağlanabilir.

Ayrıca bazı okulların öğrencilerinin evlerinin okula veya birbirlerinin evlerine uzak olması sebebiyle öğretmenlerin aile ziyaretleri yapmasında maddi imkanlar açısından zorluklar olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı bu tür projelerde görev alan öğretmenlere maddi destek sağlayarak öğretmenleri bu işe gönüllü hale getirebilir veya araç tahsis ederek öğretmenlere aile ziyareti imkânı oluşturabilir.

Çalışma 2011- 2012 eğitim öğretim yılı ile sınırlı olup, aynı zamanda elde edilen bulgular örneklemeden alınan cevaplarla ve kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

Teşekkür

Bu çalışmanın ana teması olan aile ziyaretlerini içeren Yarın Sizdeyiz Projesinin hazırlanmasında ve bu çalışmanın da uygulanmasında sağladığı katkılardan dolayı Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ve proje sorumlusu Ağrı İl Millî Eğitim Şube Müdürü İshak HASANOĞLU' na teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). "İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 80- 95
- Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135. Online: www.manas.kg
- Atabey, D. ve Tezel Şahin, F. (2009). "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine Bakış Açılarının İncelenmesi." *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13 (1), 9- 28
- Aydoğan, İ. (2006). "İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi." *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 121- 136
- Baker, A. J. L., Piotrkowski, C. S. ve Brooks- Gunn, J. (1999). The Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPPY). *The Future of Children*. 9, 116- 133
- Balkar, B. (2009). "Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Niteliksel Bir Çalışma." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(36). 105- 123
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C. ve Wilson, S. M. (2003). The Impact of Parental, Support, Behavioral Control, and Psychological Control on the Academic Achievement and Self-esteem of African American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*. 18, 523- 541
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç - Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel. F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayınları
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). "Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi." *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2. 43- 64
- Christenson, S. L. (2003). The Family- School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of all Students. *School Psychology Quarterly*. 18(4). 454- 482
- Cırık, İ. (2010). İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Aldıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile- Çocuk ve Kurum." *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (1). 131- 145
- Çelenk, S. (2003a). "Okul- Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 33- 39
- Çelenk, S. (2003b). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *Online: İlköğretim-Online*. 2(2). 28- 34
- Çelik, N. (2005). Okul-Aile İşbirliğinde Yaşanan Sorunlar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çapri, B. ve Büte, M. (2009). Teacher Views on the Sources of Students' Misbehaviours at Primary Schools. Online: *Elementary Education* 8(3), 625-636.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (5. Baskı). Trabzon: Yazarın Kendi Yayını
- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 190. 72- 91
- Gunindi, Y., Tezel Sahin, F. ve Demircioğlu, H. (2012). Functions of the Family: Family Structure and Place of Residence. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. 4 (1). 549- 556
- Gülcan, M. G. ve Taner, N. (2011). "Öğretmen Görülerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretlerinin Okul Başarısına Etkisi (Kahramanmaraş il örneği)." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22. 129- 144

- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Cassell
- Hornby, G ve Witte, C. (2010). Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*. 6 (1). 27- 38
- İpek, C. (2011). "Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi." *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*.1 (2). 69- 79.
- Kahraman, P. B ve Derman, M. T. (2011). The Views of Primary School and Preschool Teachers About Home Visiting: A study in Turkey. *8th International Conference ERNAPE*. (29 June- 1 July 2011). Milano
- Keçeli- Kaysılı, B. (2008). "Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.9(1), 69- 83
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçüksille, E. (2009). Parametrik Hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (4.Baskı) içinde (73- 82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 6 (62).
- Özeke Kocabaş, E. (2005). The effects of a parent training on different dimensions of parent adolescent relationships. *Unpublisher Ph. D. thesis*. Ankara: Middle East Technical University
- Özeke Kocabaş, E. (2006). "Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünya' da ve Türkiye' deki Çalışmalar." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(26), 143- 153
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. (20 -22 Mayıs 2010), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sevinç, M. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Şahin, F. T ve Turla, A.(2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Aile katılımı Çalışmalarının İncelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı ve Bildiri Kitabı. 1. 379-392.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). "Okul Öncesi Eğitim Programına Aile Katılımı." *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1). 23- 30
- Wanat, C. L. (1997). Conceptualizing Parental Involvement from Parents' Perspectives: A Case Study. *Journal for a Just and Caring Education*. 3(4). 433- 459
- Wyrick, A. J. ve Rudasill, K. M. (2009). Parent Involvement as a Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845-864.
- Yavuz, S. ve Yücesahin, M. M. (2012). "Türkiye' de Hanehalkı Kompozisyonlarında Değişimler ve Bölgesel Farklılaşma." *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*. 15(1), 76- 118
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). "Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde Ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*." 12(2). 233- 243
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). "Okul-aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma: İstiklal İlköğretim Okulu Örneği" Online: *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (), 7(23), 98-115.

AFFECT OF PARENT VISITING ON ATTITUDE TOWARD PUPILS' SCHOOL AND THEIR FAMILY

Abdullah KAPLAN**

Mesut ÖZTÜRK***

Eren ERTÖR****

Abstract

Aim of this study find out affect on attitude toward pupils' parent, teachers and their school admiration of parent visiting, it is made pupils' home by teacher. Seventy- two students who they 6th -8th grade are selected with purposeful sampling method and this study is applied an elementary school in Ağrı in 2011- 2012 Academic year. Under the leadership class guidance teacher, guidance teacher and school admirations join visit of some parent. Research method is the randomized pretest- posttest control group design into the true experimental design. According to the finding out posttest attitude toward pupils' parent, teachers and their school admiration alter positively. As a result of this study was carried out by teachers, parent visiting has been concluded that a positive effect on students' attitude towards school.

Keyword: Attitude toward school, parent visiting, home-school cooperation

A Part of this study was presented in the 11th National Class Teacher Education Symposium.

* Assoc. Prof. Dr.; Atatürk University, Department of Primary School Maths Teaching, Erzurum

** Teacher; Science and Arts Center, Gümüşhane

*** Lecturer; Ağrı İbrahim Çeçen University, Department of Child Development, Ağrı

SOSYAL BİLGİLERDE DEĞER EĞİTİMİNDE BİYOGRAFİ KULLANIMI

Süleyman YİĞİTTİR*

Harun ER**

Özet

Sosyal bilgiler eğitiminde bir öğretim materyali olarak kabul gören biyografiler, aynı zamanda değerler öğretimi gerçekleştirilmeye yönelik uygun bir araç niteliği de taşımaktadır. Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminde biyografilerin kullanılması üzerine çalışılmıştır. Nitel olarak tasarlanan ve doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan 26 değerden random yöntemiyle seçilen iki değer (*özgüven ve çalışkanlık*) için Er (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin en fazla tercih ettikleri kişilerden *İbn-i Sina ve Fatih Terim* karakterleri belirlenmiştir. Bu kişilerin özellikle vurgulanacak değerle ilgili özellikleri ön plana çıkarılacak şekilde birer sayfalık biyografileri oluşturulmuştur. Biyografilere ilişkin öğrencilerin vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerini almak ve farkındalık oluşturmak için 5 soru yöneltilmiştir. Biyografiler iki hafta süresince haftada bir ders saati olacak şekilde Ankara Keçiören Özkent Akbilek ortaokulunda rastgele seçilen 6. ve 8.sınıflardan birer şubede toplam 64 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta, öğrencilerin değer tercihlerinde biyografilerin etkili olduğu; sınıf bazında ise farklı değer yönelimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, biyografi, değerler eğitimi.

Giriş

Son birkaç yüzyıldır insanoğlu bilim, teknoloji, sanat, siyaset, ekonomi vb. alanlarda önemli değişimler yaşamıştır. Bu değişimler toplum hayatında ve özellikle de genç nesilde değerler konusunda sorunlar ortaya çıkmasına da neden olmuştur (Avcı, 2007:851). Bireyin davranışlarında, kararlarında temel ilkelere olan değer kavramı (Halstead ve Taylor, 1996:5) üzerinde çok sayıda tanım yapılmaktadır. En genel tanımıyla değer "*belirli bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlardır*" (Budak, 2009:188). Toplumlar, yaşadıkları değişimlerle birlikte varlıklarını devam ettirebilmek için yeni yetişen nesillere bazı değerleri kazandırmayı amaçlamaktadırlar. Bu nedenle çok sayıda ülkede değerlerin nasıl öğretileceği ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Stanley, 1983:242). Bu durum, ahlaki ve manevi eğitim üzerine düzenlenen ulusal ve uluslararası konferanslar ve toplantıların sayılarındaki artışlardan ve yine bütün dünyada bu konuda yayınlanan kitap ve dergilerin gittikçe çoğalan sayısından da anlaşılmaktadır (Hökelekli ve Gündüz,2007:386).

* Milli Eğitim Bakanlığı

** Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Değerler öğretilbilir ve öğrenilebilir olgular olmakla beraber, günümüzde değerleri aktarmak geçmişe göre daha zor görünmektedir. Çünkü eskiden toplum tarafından desteklenen birçok değer, yaşantı yoluyla aktarılabılırken, bugün artık sadece yaşantı yeterli olmamaktadır. Hem okulun hem de ailelerin eskiye göre daha çok çaba göstermesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun değerler sistemini değiştiren ve etkileyen faktörler (medya, akran grupları vb.) çeşitlenmiştir. Bu nedenle çocuklarda değerlerin gelişiminin rastlantılara veya kontrol dışı mekanizmalara bırakılmaması ve dünyadaki gelişmelerin iyi izlenmesi gerekmektedir (Gömleksiz, 2007:729). Zaten aileler de dünya genelinde artan sosyal problemler, şiddet olayları ile çocuklarının çevrelerindeki saygı ortamının eksikliği nedeniyle değerlerin öğretilmesine vurgu yapmaktadırlar (Tillman, 2000:IX). Bu nedenlerden dolayı “*Bireylerin daha mutlu olmaları için olumlu sosyal yaşantılara katkı sağlayan bilgi, beceri, davranış ve değerleri kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlayan bilinçli teşebbüs*” (Kirschenbaum,1995:14) olarak tanımlanan değerler eğitimine toplumlarda önem verilmeğe başlanmıştır.

Değerlerin öğretiminde özellikle değer telkini, değer açıklaması, değer analizi, ahlaki muhakeme, eylem öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımları sıkça kullanılmaktadır. *Değer telkini yaklaşımı*, öğrencilere sürekli tekrar ve tavsiyelerle bir şeyi yeteri kadar duyduğunda onu kabul edeceği ve davranışa dönüştüreceği görüşünü desteklemektedir (Whitney, 1986:66). *Değer analizi yaklaşımı*, mantıklı düşünme ve muhakemeyi vurgulamaktadır. Altı basamakta öğrencilerin değerlerle ilgili araştırma konularını tespit edip bununla ilgili kanıtlar bularak ve inceleyerek araştırdığı değeri davranışa dönüştürmesi amaçlanmaktadır. *Ahlaki muhakeme yaklaşımı* ise ahlaki değerlere odaklanmakta ve öğrencileri ahlak konularıyla ilgili ikilemlerle karşı karşıya bırakarak Kohlberg’in belirlediği ahlaki gelişim basamaklarından bir üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Whitney, 1986:76-78; Huitt, 2004:6). *Değer açıklaması yaklaşımı*, değerlerin aşılmasına bir tepki olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilere değerlerini düşündürmek amaçlanmakta olup, öğretmenler öğrencilerin kendi değerlerini nasıl açıklayacaklarını yedi basamaklı bir işlemle teşvik etmektedir. *Eylem öğrenme yaklaşımı* da değerlerin bireyin davranışında gözlenmediği zaman bir anlam ifade etmediğini, bu nedenle toplumda aktif bir şekilde projeler üretmek değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır (Stanley, 1983:243). *Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı* ise öğrencilerin birilerini kendine model aldığı ve değerlerini içselleştirmede bu kişilerin özelliklerinin etkili olduğunu savunmaktadır (Senemoğlu, 1997 akt. Akbaş, 2006:58-59). Bu yaklaşımlarda değerlerin öğretilmesinde dergilere yazı yazma, ahlaki ya da ders veren hikâyeler okuma-yazma ve otobiyografik deneme yazma, eleştirel düşünme, özdeşim kurma (değer günleri oluşturma gibi), dini eğitim uygulama, okul programı dışında aktiviteler düzenleme (sokak çocuklarıyla ilgilenen ve onlara yardımcı olan bir vakıf ya da derneğe, çocuk esirgeme kurumlarına, hastanelere, huzurevlerine, doğal ve kültürel alanlara gezi yapma vb.), birlikte sınıf kuralları oluşturma, akran arabuluculuğu yaptırma, rol yapma, drama, eğitim amaçlı oyunlar, simülasyon (benzetim) çalışmaları, uygulamalı aktiviteler, işbirlikçi öğrenme, grup çalışması yaptırma, öğrenci merkezli araştırma, model olma, taklit yapma, okulları belirli karakteri temsil eden fotoğraf, yazı, kahramanların hayat hikâyeleri, örnek kişilerin özellikleri vb. görsel materyallerle donatmak gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (Veugelers, 2000:38-39; Kohn, 1997:431; Halstead ve Taylor,2000:189; Sanchez, 1998:1; Suh ve Traiger, 1999:726; Hooper, 2003:36; Hökelekli ve Gündüz, 2007:390; Lickona, tarihsiz).

Tozlu ve Topsakal'a göre (2007:180) değer eğitiminin ilk basamağı olan taklit döneminde çocuklar anne-babalarını taklit ederek, benimseyerek yetişmektedir. Freud da buna "özdeşleşme" demektedir. Ona göre olgu cinsiyete dayalı olarak başladığı için kız çocuklar annelerini, erkek çocuklar da babalarını taklit ederek, benimseyerek yetişirler ve onlarla özdeşleşirler. İlerleyen yaşlarda çocuklar milli kahramanları, edipleri, bilim adamlarını, sanatçıları vs. benimser ve model alırlar. Bu nedenle öğrencilerle yapılacak edebiyat ve biyografi çalışmalarının iyi bir karakter geliştirmede etkili olduğu iddia edilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000:187).

Değer eğitimi yaklaşımlarından gözlem yoluyla öğrenmede de çocukların model aldıkları kişilerdeki değerlerle ilgili farkındalıklarının arttığı ve bu değerleri içselleştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Akbaş, 2006:58-59). Bu sayede çocuklar model aldıkları kişilerle kendi aralarında özdeşim kuracakları için kendilerini ifade etmeleri de kolaylaşacaktır.

Bu doğrultuda çalışmamızda, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin öğretilmesinde öğrencilere, bu değerleri hayatında bizzat yaşayarak göstermiş olan bireylerin biyografilerinden yararlanılması amaçlanmıştır. Biyografilerin kullanılması ile öğrencilerin kendilerinde var olan değerleri biyografilerdeki kişilerle özdeşim kurarak ve onları model alarak fark etmeleri hedeflenmiştir. Çünkü toplumlar tarafından kabul görmüş, nitelikli ve önemli insanların hayat hikâyeleri, kişilik gelişiminin tamamlandığı ilköğretim evresindeki bireylere "rol model" olması açısından büyük önem ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle biyografiler, geleceklerini kurgulama evresindeki körpe dimağlara, değerler öğretimi gerçekleştirme noktasında etkin bir biçimde kullanılabilir (Er, 2010:3). Kullanılacak biyografi örneklerinin öğretilecek değerlerle uygunluk göstermesi amaca hizmet etmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle değere uygun nitelikte biyografilerin seçilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu noktada mevcut öğretim programından yararlanılabileceği gibi yapılmış akademik çalışmalardan da faydalanılabilir.

Çalışmada, okullarda son yıllarda açıktan ve sıklıkla uygulanmaya başlanan değer eğitiminde biyografi kullanmanın değerlerin kazanılmasına etkisini sınıf düzeyini de dikkate alarak tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler biyografilerde vurgulanan değeri fark edebilmekte midir?
2. Öğrenciler biyografilerdeki kişilerin hangi özelliklerini örnek almaktadır?
3. Biyografilerde vurgulanan değerlerle ilgili öğrencilerin yakın çevresinden örnek aldığı rol modeller kimlerdir?
4. Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımı, değer eğitiminde etki oluşturmakta mıdır?
5. Değerlerin kazanılmasında biyografilerin kullanımı 6. ve 8. sınıf düzeylerinde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Yapılan araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Keçiören Özkent Akbilek ortaokulundaki tesadüfi yöntemle seçilen altıncı (28 kişi) ve sekizinci (36 kişi) sınıflardan birer şube oluşturmaktadır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Değer öğretiminde biyografilerden yararlanmak amacıyla öncelikle sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan 26 değerden random yöntemiyle iki tane seçilmiştir. Daha sonra bu değerlerle ilgili Er (2010) tarafından yapılan "sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin biyografi kullanımına ilişkin görüşleri" isimli çalışmada, öğrencilerin en fazla tercih ettikleri kişilerden, *çalışkanlık* değeri için "İbn-i Sina", *özgüven* değeri için "Fatih Terim" karakterleri belirlenmiştir. Bu kişilerin özellikle vurgulanacak değerle ilgili kişisel özellikleri ön plana çıkarılacak şekilde birer sayfalık biyografileri oluşturulmuştur. Biyografileri inceleyen öğrencilerin, vurgulanan değerlerle ilgili görüşlerini almak ve farkındalık oluşturmak için 5 soru yöneltilmiştir. Hazırlanan biyografilerin ve oluşturulan formun öğrenci seviyesine ve amaca uygunluğuyla ilgili olarak üç sosyal bilgiler öğretmeni ile ikisi kendileri olmak üzere dört alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu görüşlere göre biyografilere ve formlara son şekli verilerek biyografiler iki hafta süresince haftada bir ders saati olacak şekilde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

İlköğretim altı ve sekizinci sınıflarda uygulanan biyografi çalışmaları sonucu öğrenciler tarafından doldurulan görüşme formları, biyografilerin değer öğretimindeki etkisini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek için içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar her biyografide farklı olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır.

Verilerin analizinde öğrencilere formlarda yöneltilen sorular da dikkate alınarak biyografideki kahramanın en önemli özelliği, model alınan özelliği, vurgulanan değerle ilgili örnek aldığı rol modeller ve biyografi kullanımının değer eğitiminde oluşturduğu etki başlıkları altında kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Bulguların sunumunda parantez içinde öğrencinin okuduğu sınıf ile sınıftaki kodlamada verilen sıra numarası kullanılmıştır. Değerlendirmelerde araştırmacılar ayrı ayrı değerlendirme yapmışlardır. Güvenirliliği sağlamak için de yaptıkları analizleri karşılaştırarak üzerinde hemfikir oldukları analizi araştırmada kullanmışlardır (Büyüköztürk vd., 2008: 256).

Bulgular

1. Öğrenciler biyografilerde vurgulanan değeri fark edebilmekte midir? alt problemine ilişkin sorulan, “Fatih Terim’in ve İbn-i Sina’nın sizce en önemli özelliği nedir?” sorularına 6. ve 8.sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar tablo 1 ve 2’deki şekildedir:

Tablo 1. Fatih Terim’in sizce en önemli özelliği nedir?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|---------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | f | % | f | % |
| Başarılı olması | 12 | 43 | 3 | 8 |
| Futbolla ilgilenmesi | 9 | 32 | 11 | 31 |
| Özgüveni olması | 5 | 18 | 17 | 47 |
| Azimli olması | 5 | 18 | 11 | 31 |
| Galatasaraylı olması | 9 | 32 | - | - |
| Okulu sevmemesi | 1 | 4 | - | - |
| Babasına yardım etmesi | 1 | 4 | - | - |
| Cevap yok | 1 | 4 | - | - |
| Kendini tanıması | - | - | 3 | 8 |
| Lider oluşu | - | - | 2 | 6 |
| Çalışkan olması | - | - | 2 | 6 |
| Kararlı olması | - | - | 2 | 6 |
| Sakin ve becerikli olması | - | - | 1 | 3 |
| Fedakârlığı | - | - | 1 | 3 |
| Saygılı olması | - | - | 1 | 3 |
| Akıllı Olması | - | - | 1 | 3 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere Fatih Terim biyografisinde “özgüven” değeri vurgulanmıştır. Öğrencilerin bu değeri fark etme durumları ise 6.sınıf öğrencilerinde %18, 8.sınıf öğrencilerinde ise %47 oranında gerçekleşmiştir. Yüksek oranda fark edilen diğer özellikler ise, 6.sınıf öğrencileri tarafından; başarılı olması (%43), Galatasaraylı olması ve futbolla ilgilenmesi (%32), azimli olması (%18) iken, 8.sınıf öğrencileri tarafından; futbolla ilgilenmesi ve azimli olması (%31) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablodaki verilere göre biyografide vurgulanan “özgüven” değerinin 6.sınıflara oranla, 8.sınıf öğrencilerince daha fazla fark edildiği ve yine 8.sınıfların daha fazla değer ve özelliği fark ettiği tespit edilmiştir. Sınıflara göre öğrencilerin biyografide vurgulanan değerleri fark etmeleri ile ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö2:“İyi bir futbolcu olması ve UEFA kupasını kazanması.”

(6)Ö11:“Türkiye Liginde üst üste 4 şampiyonluk yaşayan ilk ve tek teknik direktör olması.”

(6)Ö8:“Azmiyle nasıl zorlukların üstesinden geleceğini bilmesi.”

(6)Ö16:“Kendine güvenen birisi olması, futbolu çok sevmesi ve Galatasaraylı olması.”

(8)Ö1:“Bir şeyler başarmak için hep özgüvenli davranması.”

(8)Ö6:“Sevdiği bir spor dalının peşinden gitmesi.”

(8)Ö12:“En önemli özelliği futbol aşkıdır. Bu özelliği sayesinde birçok kez dünyaya adımını duyurmuştur.”

(8)Ö5:“Başarılı olduğu yönünün futbol olduğunu farketmiş ve kendisini ona göre yönlendirmiştir.”

Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi Fatih Terim’in özgüvenli olmasının yanı sıra sporla ilgisi ve başarılı olması öğrencilerin önem verdiği özellikleri arasında yer almıştır.

Tablo 2. İbn-i Sina'nın sizce en önemli özelliği nedir?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|-------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | f | % | f | % |
| Kitap okuması | 10 | 36 | 13 | 36 |
| Çalışkanlık | 9 | 32 | 19 | 52 |
| Doktor olması | 6 | 21 | 4 | 11 |
| Zekası | 6 | 21 | 9 | 25 |
| Tıp alanında iyi olması | 3 | 11 | 4 | 11 |
| Yardımsever olması | 3 | 11 | 6 | 17 |
| Özgüven | 2 | 7 | 2 | 6 |
| Eserleri olması | 5 | 18 | - | - |
| Bilim adamı olması | 5 | 18 | - | - |
| Zamanı iyi kullanması | 2 | 7 | - | - |
| Araştırma yapması | - | - | 5 | 14 |
| İlimle ilgilenmesi | - | - | 3 | 8 |
| Azimli/kararlı olması | - | - | 3 | 8 |
| Meraklılığı ve vatanseverliği | - | - | 3 | 8 |

Tablo 2'deki verilere göre İbn-i Sina'nın biyografisinde vurgulanan “çalışkanlık” değeri 6.sınıf öğrencilerinin %32'si, 8.sınıf öğrencilerinin ise %52'si tarafından fark edilmiştir. Yüksek oranda fark edilen diğer özellikler ise, 6.sınıf öğrencileri tarafından, kitap okuması (%36), doktor olması ve zekası (%21); 8.sınıf öğrencileri tarafından, kitap okuması (%36) ve zekası (%25) şeklindedir.

Tablodaki verilere göre, biyografide vurgulanan “çalışkanlık” değerinin 8.sınıf öğrencilerince daha yüksek bir oranda fark edildiği, bununla birlikte tercih edilen değerlerin sayısı açısından ise sınıflar arasında fazla bir ayrışmanın olmadığı görülmektedir. Sınıflara göre öğrencilerin biyografide vurgulanan değerleri fark etmeleri ile ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö5:“Çok yönlü ve çok sayıda eserleri olması ve mum ışığıyla sabaha kadar, az uyuyarak çalışması.”

(6)Ö12:“Çocukluğunda herkesi hayrete düşüren bir zeka ve hafıza örneği sergilemiş olması, çok bilgili olması ve zamanını kitap okuyarak geçirmesi.”

(6)Ö21:“19 yaşında doktor unvanını elde etmesi ve eserlerinin dilden dile dolaşması.”

(8)Ö14: “Gece gündüz okumakla vakit geçirmesi ve harika bir zekaya sahip olması.”

(8)Ö1:“Birçok dalla birden ilgilenmesi ve hepsinde başarılı olması.”

(8)Ö29:“Kendi için değil insanlar için bir şeyler yapması. Çok çalışması ve kitapları sevmesi.”

(8)Ö34:“Küçük yaşta doktor olup birçok insana çare bulması.”

Öğrenci görüşlerine göre hem 6. hem de 8.sınıf öğrencileri biyografide vurgulanan çalışkanlık değerini ve diğer değerleri fark etmişlerdir.

2. Öğrenciler biyografilerdeki kişilerin hangi özelliklerini örnek almaktadırlar? alt problemine ilişkin sorulan, “Fatih Terim’in ve İbn-i Sina’nın hangi özelliğini kendinize model alırsınız?” sorularına 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar tablo 3 ve 4’teki gibidir:

Tablo 3. Fatih Terim’in hangi özelliğini kendinize model alırsınız?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|-----------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | f | % | f | % |
| Başarılı olmasını | 6 | 21 | 9 | 25 |
| Futbolda iyi olması | 6 | 21 | 1 | 3 |
| Kendine güvenmesi | 4 | 14 | 16 | 44 |
| Azimli olmasını | 1 | 4 | 7 | 19 |
| Hayatla barışık olması | 3 | 11 | - | - |
| Hayallerinden vazgeçmemesini | 2 | 7 | - | - |
| Güçlü olması | 2 | 7 | 2 | 6 |
| Hiçbirini | 2 | 7 | - | - |
| Zor işlerde çalışması | 2 | 7 | - | - |
| Sporla ilgilenmesi | 1 | 4 | - | - |
| Güvenilir olmasını | 1 | 4 | - | - |
| Dürüstlüğünü | 1 | 4 | - | - |
| Mesleğinde kendini geliştirmesini | - | - | 2 | 6 |
| Yetenekli olması | - | - | 2 | 6 |
| Akıllı olması | - | - | 1 | 3 |
| Hiçbirini | - | - | 1 | 3 |
| Çalışkan olmasını | - | - | 1 | 3 |
| Saygılı olmasını | - | - | 3 | 3 |

Tablo 3' deki verilere göre Fatih Terim'in model alınan özellikleri noktasında, 6. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı tercihlerini, %21 başarılı olması ve futbolda iyi olması, %14 kendine güvenmesi, %11 hayatla barışık olması biçiminde sıralarken, 8.sınıf öğrencileri de, %44 kendine güvenmesi, %25 başarılı olması ve %19 azimli olması şeklinde sıralamışlardır.

“Özgüven” değerinin 8.sınıf öğrencilerinde 6.sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek oranda fark edildiği görülmektedir. Bu durum özgüven değerinin fark ettirilmesinde biyografi uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinde daha etkili olduğu sonucunu verebilir. Örnek alınan diğer değerler noktasında da 6.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinin farklı değerleri örnek aldıkları görülmektedir. Sınıflara göre öğrencilerin biyografide model aldıkları değerlerle ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö18:“Ben futbolu sevmem ama Fatih Terim kendine özgüveni olan bir insan bende özgüvenli olmayı isterdim.”

(6)Ö13:“UEFA kupasını alması ve çok başarılı bir teknik direktör olması.”

(6)Ö28:“Onun gibi güçlü olmak isterdim çünkü başarımın temel kavranlarından biridir.”

(6)Ö17:“Ailesinin ne istediği değil kendisinin hayallerinden ve isteklerinden vazgeçmemesidir.”

(8)Ö1:“Özgüvenini kendime model alırım. Çünkü insan başarmak için ilk önce kendine güvenmesi gerekir.”

(8)Ö5:“Hedefi yönünde ve mesleği alanında kendini geliştirmiş ve başarılı olmuştur.”

(8)Ö29:“Sevdiği işi bırakmaması ve çalışarak çok iyi çok yüksek yerlere gelebilmesi.”

(8)Ö10:“Ben hiçbir özelliğini örnek almam çünkü ben basketbolu seviyorum ve Fatih Terim okumamış.”

Öğrencilerin ifadelerinde de görüldüğü gibi Fatih Terim'in iyi özellikleri öğrenciler tarafından model alınmaktadır. Ancak spor türü olarak ilgi alanına girmeyen öğrencilerde olumlu bir etki yapmamaktadır. Bu da biyografideki kişiyle öğrenci arasında bir etkileşim olması gerektiği sonucunu ortaya çıkarabilir.

Tablo 4. İbn-i Sina'nın hangi özelliğini kendinize model alırsınız?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | f | % | f | % |
| Çalışkanlık | 10 | 36 | 17 | 47 |
| Kitap okumasını | 8 | 29 | 7 | 19 |
| Doktor olmasını | 6 | 21 | 3 | 8 |
| Çok yönlü olması | 2 | 7 | 2 | 6 |
| Başarılı olması | 5 | 18 | - | - |
| Eserlerinin olması | 2 | 7 | - | - |
| Zamanı iyi kullanması | 1 | 4 | - | - |
| Yabancı dil bilmesini | 1 | 4 | - | - |
| Zeki olmasını | - | - | 6 | 17 |
| Çok sayıda eser yazma | - | - | 4 | 11 |
| Bilim insanı olmasını | - | - | 4 | 11 |
| Yardımsaverliğini | - | - | 4 | 11 |
| Meraklı olması | - | - | 3 | 8 |
| Araştırmacılığı | - | - | 3 | 8 |
| İnsanlara faydalı olması | - | - | 2 | 6 |
| Azimli olmasını | - | - | 2 | 6 |
| Hiçbirini | - | - | 2 | 6 |

Tablo 4' te görüldüğü gibi İbn-i Sina'nın model alınan özellikleri noktasında, 6.sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı tercihlerini, %36 çalışkanlık, %29 kitap okuması, %21 doktor olması, %18 başarılı olması biçiminde sıralarken, 8.sınıf öğrencileri de, %47 çalışkanlık, %19 kitap okuması, %17 zeki olması şeklinde sıralamışlardır.

Tablodaki verilere göre "çalışkanlık" değerinin her iki sınıfta da en fazla oranda fark edilerek örnek alındığı ancak 8.sınıf öğrencilerinde 6.sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde model aldığını ifade ettikleri görülmektedir. Örnek alınan diğer değerlere bakıldığında ise, 8.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerine oranla daha fazla sayıda değeri fark ettiği ve model aldığı sonucuna ulaşabiliriz. Sınıflara göre öğrencilerin biyografide örnek aldıkları değerlerle ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö13: "Çok kitap okumasını ve çok çalışmasını çünkü İbn-i Sina okuyarak bu kadar bilgi sahibi olmuştur."

(6)Ö6: "Çok yönlü bir kişiliğe sahip olması çünkü bir alanda değil birçok alanda başarılı olması."

(6)Ö5: "Ben de onun gibi Avrupa'nın tıp hocası olmak isterdim."

(8)Ö22: "Çalışkanlık çünkü öğrenci hayatında çalışkanlık önemlidir."

(8)Ö25: "Sürekli araştırma yapıp kitap okumasını model aldım. Çünkü bende böyle yaparsam iyi yerlere gelebilirim."

(8)Ö36:“Hastaları para almadan iyileştirmesi gerçekten çok güzel, o huyunu örnek alırdım. Çünkü her şey karşılıklı değildir.”

(8)Ö32:“Hiçbir özelliğini kendime örnek alman, Çünkü bende onun gibi çok kitap okuyorum.”

Öğrencilerin cevaplarında da görüldüğü gibi İbn-i Sina'nın çalışkanlık başta olmak üzere biyografide vurgulanan diğer değerlerin öğrenciler tarafından model alındığı belirtilmektedir.

3. Biyografilerde vurgulanan değerlerle ilgili öğrencilerin örnek aldığı modeller kimlerdir? alt problemine ilişkin sorulan, “Çevrenizde kendisine güvendiğiniz ve çalışkan olduğu için örnek aldığınız kişiler kimlerdir?” sorularına 6. ve 8.sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo 5 ve 6'daki gibidir:

Tablo 5. Çevrenizde kendisine güven duyduğunuz için örnek aldığınız kişiler kimlerdir?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|-----------------------|----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Anne-baba | 11 | 39 | 13 | 36 |
| İsim belirten | 10 | 36 | 11 | 31 |
| Arkadaş | 8 | 29 | 15 | 42 |
| Abim | 4 | 14 | 3 | 8 |
| Öğretmen | 3 | 11 | 2 | 6 |
| Yok | 3 | 11 | 5 | 14 |
| Kardeşim | 1 | 4 | 1 | 3 |
| Ablam | 1 | 4 | 2 | 6 |
| Çevredeki birçok kişi | 1 | 4 | 4 | 11 |
| Amcam | 2 | 7 | - | - |
| Halam | 2 | 7 | - | - |
| Kuzenlerim | 2 | 7 | - | - |
| Dedem | 2 | 7 | - | - |
| Komşu | 1 | 4 | - | - |
| Babaannem | 1 | 4 | - | - |
| Dayım | 1 | 4 | - | - |
| Anneannem | 1 | 4 | - | - |
| Cevap yok | - | - | 1 | 3 |

Tablo 5'teki verilere göre çevresinde kendisine güven duyduğu için örnek aldığı kişiler olarak, 6.sınıf öğrencileri genel itibariyle %39 anne-babasını, %36 yakın çevresindeki herhangi birisini (burada farklı isimler belirtilmiştir), %29 arkadaşını, %14 abisini ve %11 öğretmenini; 8.sınıf öğrencilerinin %42'si arkadaşını, %36 anne- baba-sını, %31 yakın çevresindeki herhangi birisini (burada farklı isimler belirtilmiştir), %11 ise çevredeki birçok kişiyi (burada kişi sıfatları belirtilmiştir) örnek aldıklarını ifade etmişlerdir. 6.sınıf öğrencilerinin %11'i, 8.sınıf öğrencilerinin de %14'ü özgüvenle ilgili olarak yakın çevresindeki kimseyi örnek almadığını belirtmiştir.

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere, 6.sınıf öğrencilerinin örnek aldığı rol modeller çeşitlilik gösterirken 8.sınıf öğrencilerinin tercihleri belli noktalarda toplanmıştır. 6.sınıftakiler çoğunlukla akraba çevresini tercih ederken, 8.sınıftakiler arkadaş çevresini tercih etmişlerdir. Sınıflara göre öğrencilerin biyografideki değerle bağlantılı bir şekilde örnek aldıkları çevresindeki kişilerle ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö12:“Abimi örnek alırım. Çünkü abim mesleğinde kendine güvenerek işini yapar.”

(6)Ö13:“Annem. Yemeklerine aşırı çok güvenir.”

(6)Ö19:“Ayşe halam bazı şeylere yeteneği olduğu için kendine özgüveni vardır.”

(6)Ö28:“Melike arkadaşımın kendine güvenine ve özgüvenine hayranım.”

(8)Ö21:“Ablam. O her şekilde her ne olursa olsun kendine hep güvenen çok hırslı biri. Onun gibi olmayı çok isterdim.”

(8)Ö26:“Öyle kişiler henüz benim çevremde yok.”

(8)Ö29:“Abim ve teyzemin kızı. Bu ikisini örnek alıyorum çünkü abimin dersleri ortaokulda kötü olmasına rağmen şimdi üniversite okuyor. Teyzemin kızı da kendine güvendiği için şimdi çok iyi bir üniversite okuyor.”

(8)Ö34:“Dershane arkadaşım Nesrin’i örnek alıyorum. Çok çulgın ve özgüveni olan bir kız olduğundan dolayı pek çok zorluklara atılıyor.”

Tablo 6. Çevrenizde çalışkanlığından dolayı örnek aldığınız kişiler kimlerdir?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|----------------|----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Arkadaş | 10 | 36 | 11 | 31 |
| İsim belirten | 8 | 29 | 6 | 17 |
| Anne-baba | 5 | 18 | 3 | 8 |
| Kuzenlerim | 3 | 11 | 5 | 14 |
| Öğretmen | 3 | 11 | 10 | 28 |
| Ablam | 3 | 11 | 1 | 3 |
| Halam | 2 | 7 | 1 | 3 |
| Yok | 2 | 7 | 4 | 11 |
| Abim | 3 | 11 | - | - |
| Cevap yok | 2 | 7 | - | - |
| Anneannem | 2 | 7 | - | - |
| Dayım | 2 | 7 | - | - |
| Dedem | 1 | 4 | - | - |
| Amcam | 1 | 4 | - | - |
| Komşu | 1 | 4 | - | - |
| Atatürk | - | - | 4 | 11 |
| Doktorlar | - | - | 2 | 6 |
| Bilim adamları | - | - | 2 | 6 |
| Komiser | - | - | 1 | 3 |

Tablo 6'daki bulgulara göre çevrelerinde çalışkanlığından dolayı örnek aldığı kişiler olarak 6.sınıf öğrencilerinin %36'sı arkadaşını, %29'u yakın çevresindeki herhangi birisini (burada farklı isimler belirtilmiştir), %18'i anne-babasını, %11'i kuzenlerini, öğretmenini, abisi ve ablasını görürken, 8.sınıf öğrencilerinin de %31'i arkadaşını, %28'i öğretmenini, %17'si yakın çevresindeki herhangi birisini (burada farklı isimler belirtilmiştir), %14'ü kuzenlerini örnek aldıklarını belirtmişlerdir. 6.sınıf öğrencilerinin %7'si, 8.sınıf öğrencilerinin de %11'i çalışkanlık konusunda kimseyi örnek almadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin cevaplarından da anlaşılacağı gibi, 6.sınıf öğrencilerinin örnek aldıkları kişiler çeşitlilik arz etmekte ve dengeli bir dağılım göstermekte iken, 8.sınıf öğrencilerinin tercihleri aile ve arkadaş çevresinin yanı sıra çeşitli meslek gruplarında da yoğunlaşmaktadır. Sınıflara göre, öğrencilerin biyografideki değerle ilişkili olarak yakın çevresindeki örnek aldıkları kişilerle ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö12:“Çevremde örnek aldığım kişiler öğretmenlerimdir. Çünkü öğretmenler örnek alınacak en iyi kişilerdir.”

(6)Ö19:“Ayşe halam var. Çok kitap okuyor ama hiç sıkılmıyor. Onu kendime hep örnek alırım.”

(6)Ö28:“Amcam var her zaman okudu ve kendini geliştirdi. Onun için çalışmak bir zevkti, sürekli çalıştığı işte kendini yükseltti. Hiçbir şeyle yetinmedi.”

(6)Ö5:“Hayır yok. Ben kendi taktiklerimle ve çalışarak başarılı olabilirim.”

(8)Ö17:“Bilim adamlarını örnek alırım. İbn-i Sina, Edison vb.”

(8)Ö21:“Ablam ve kuzenim var. İkisi de aşırı derecede çok ders çalışır ve ikisi de şuan iyi bir meslek sahibi.”

(8)Ö34:“Arkadaşım Emine'yi örnek alırım. Çünkü SBS'den yüksek bir not aldı.”

(8)Ö36:“Okulumuzdaki matematik öğretmeni örnek alabileceğim düzeyde çalışkan ve Atatürk'te kesinlikle örnek almam gereken kişi.”

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan özellikle 6.sınıf öğrencilerinde aile çevresinin etkili olduğu, 8.sınıf öğrencilerinde ise örnek alınan kişilerin çeşitlendiği görülmektedir.

4 a) Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımı, değer eğitiminde etki oluşturmaktadır mı? alt problemine ilişkin sorulan, “Kendinizin özgüven sahibi ve çalışkan birisi olduğunuza inanıyor musunuz? Neden?” sorularına 6. ve 8.sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar tablo 7 ve 8'deki gibidir:

Tablo 7. Kendinizin özgüven sahibi birisi olduğunuza inanıyor musunuz? Neden?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|------------|----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Evet | 22 | 79 | 25 | 69 |
| Hayır | 2 | 7 | 6 | 17 |
| Kısmen | 4 | 14 | 4 | 11 |
| Cevap yok | 1 | 4 | 1 | 3 |

Tablo 7'deki bulgulara, kendisinin özgüven sahibi birisi olduğuna inanma değerlendirilmesinde 6.sınıf öğrencilerinin %79'u evet, %7'si hayır, %14'ü kısmen şeklinde cevap vermişlerdir. 8.sınıf öğrencilerinin de %69'u evet, %17'si hayır, %11'i kısmen şeklinde cevap vermişlerdir. 6.sınıf öğrencilerinin %4'ü, 8.sınıf öğrencilerinin %3'ü bu değerlendirmeyi yapmamışlardır.

Elde edilen verilere göre, 6.sınıf öğrencilerinin özgüven noktasında kendilerini oldukça yeterli gördükleri, 8.sınıf öğrencilerinin ise 6.sınıf öğrencilerine oranla kendilerine daha az güvendikleri tespit edilmiştir. Sınıflara göre öğrencilerin özgüven konusunda öz değerlendirmeleriyle ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

- (6) Ö5: "Evet inanıyorum. Çünkü kendi yaptığım işlerin arkasındayım."
- (6) Ö9: "Evet inanıyorum. Eğer kendime özgüven duymasaydım avukat olmayı istemezdim. Çünkü avukatlık mesleği kendine çok özgüven isteyen bir meslektir."
- (6) Ö17: "Hayır inanmıyorum. Çünkü verdiğim kararlardan çok emin olamıyorum ve kararsız kalıyorum."
- (6) Ö28: "Çok az inanıyorum. Hep çekingen bir yapım olmuştur."
- (8) Ö9: "Fazla değil, çekingen ve utangaç biri olduğum için."
- (8) Ö20: "Evet, çünkü insanlarda özgüven olmasa insanlar başarıya ulaşamazlar. Benim de az da olsa başarılarım olduğu için özgüven sahibi olduğuma inanıyorum."
- (8) Ö21: "Hayır. Hiçbir konuda kendime güvenemiyorum. Yapamayacağım korkusu, kendime olan güvenime ağır basıyor."
- (8) Ö29: "İnanıyorum. Bazı spor dallarında başarılı olduğum için özgüven sahibi olduğuma inanıyorum."

Öğrencilerin görüşlerinden özgüven değeriyle ilgili kendilerini objektif bir şekilde değerlendirdikleri, bu değerın önemi veya eksikliği konusunda da görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 8. Kendinizi çalışkan birisi olarak görüyor musunuz? Neden?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|------------|----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Evet | 9 | 32 | 17 | 47 |
| Hayır | 4 | 14 | 5 | 14 |
| Kısmen | 14 | 50 | 13 | 36 |
| Cevap yok | 1 | 4 | 1 | 3 |

Tablo 8'de görüldüğü üzere kendilerini çalışkan birisi olarak değerlendirme konusunda 6.sınıf öğrencilerinin %32'si evet, %14'ü hayır %50'si kısmen; 8.sınıf öğrencilerinin de %47'si evet, %14'ü hayır %36'sı kısmen cevabıyla kendilerini değerlendirmişlerdir. 6.sınıf öğrencilerinin %4'ü 8.sınıf öğrencilerinin de %3'ü cevap vermemiştir. Tablodaki verilere göre, 8.sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun kendilerini 6.sınıf öğrencilerine göre daha fazla çalışkan gördükleri tespit edilmiştir. Sınıflara göre öğrencilerin çalışkanlık değeriyle ilgili kendilerini değerlendirme konusunda verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö2:“Evet bütün derslerim iyi. İki teşekkür dört takdir belgem bulunmakta ve bir başarı belgem.”

(6)Ö8:“Görüyorum ama bazen kaçamak yaptığım oluyor. Çünkü dersler bir yere kadar çocukluğu yaşamak lazım.”

(6)Ö19:“Evet. Kitap okurum, resim çizerim, bazı zamanlar deney yapmaya çalışırım ve derste öğrendiğim birçok şeyi uygulamaya denerim.”

(6)Ö28:“Aksine kendimi tembel buluyorum. Çaba göstermeden başarmayı diliyorum. Başarmak için hiçbir çaba sarf etmiyorum.”

(8)Ö1:“Tam olarak değil çünkü bir alana tam olarak yönelemiyorum. Bunu yapabilmem için tatilleri beklemem gerek.”

(8)Ö4:“Evet görüyorum. Notlarım genelde seksen beşin üstünde ve deneme sınavlarında çoğunlukla iyi puanlar alıyorum.”

(8)Ö5:“Çalışkan olmak zor değil, zeka ile hiçbir alakası yok kişinin kendisine bağlı ve ben çalışma konusunda eksik olduğumu düşünmüyorum.”

(8)Ö10:“Hayır. Çünkü hep ders çalışmam gerektiği yerde dersten kaçıyorum.”

Öğrencilerin verdikleri olumlu ve olumsuz içerikli cevaplardan çalışkanlık değerinin içeriğiyle ilgili bilgi sahibi oldukları ve çalışkanlığın öneminin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

4 b) Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımı, değer eğitiminde etki oluşturmaktadır mı? alt problemine ilişkin sorulan, “Fatih Terim’in kazandığı bu başarıları veya herhangi bir konudaki üst düzey başarıları kazanabileceğinize inanıyor musunuz? Neden?” sorusuna 6. ve 8.sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar tablo 9'daki gibidir:

Tablo 9. Fatih Terim'in kazandığı bu başarıları veya herhangi bir konudaki üst düzey başarıları kazanabileceğinize inanıyor musunuz? Neden?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|------------|----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Evet | 20 | 71 | 30 | 84 |
| Hayır | 5 | 18 | 3 | 8 |
| Kısmen | 2 | 7 | 3 | 8 |
| Cevap yok | 1 | 4 | - | - |

Tablo 9'da görüldüğü gibi Fatih Terim'in kazandığı bu başarıları veya herhangi bir konudaki üst düzey başarıları 6.sınıf öğrencilerinin %71'i evet cevabı vererek kazanabileceklerini ifade etmişlerdir. %18'si hayır ve %7'si de kısmen şeklinde cevap vererek emin olmadıklarını belirtmişlerdir. 8.sınıf öğrencilerinin ise %84'ü evet, %8'i hayır ve %8'i kısmen şeklinde cevap vererek 6.sınıf öğrencilerine göre kendilerine daha fazla güvendiklerini, üst düzey başarı kazanabileceklerini ortaya koymuşlardır.

Tablodaki verilere göre, 8.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerine oranla amaçlanan bir hedefe ulaşabilecekleriyle ilgili kendilerine daha fazla inandıkları görülmektedir. Verilere göre öğrencilerde özgüven değerinin üst sınıflarda daha fazla belirginleştiği sonucuna ulaşılabilir. Sınıflara göre öğrencilerin özgüven sahibi olup olmadıklarını ortaya koymak amacıyla sorulan soruda öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö3:“Hayallerinden vazgeçmeyen aksine o yola baş koyan insan hayatta her zorluğu aşar, azmiyle her şeyi kazanır yeter ki insan azimli olsun.”

(6)Ö12:“Kendimize güvenirse her şeyi elde etmesekte bazılarını elde ederiz. Çünkü kendimize güvenmek bir şeyi yapabilmektir. Bende kazanacağımı düşünüyorum.”

(6)Ö28:“Hayır inanmıyorum. Çünkü o gücü ve yeteneği kendimde görmüyorum.”

(8)Ö5:“Öncelikle istemek gerekir. İsteyip gayret edersem kesinlikle yapabileceğimi düşünüyorum. Başarılı olacağım konuyu seçmeliyim.”Azmin elinden hiçbir şey kurtulamaz.”

(8)Ö20:“Evet inanıyorum. Çünkü futbolda başarılı ve yetenekli birisiyim. Ama inananın ilk sebebi kendime güvenimin olması. Kendime olan güven sayesinde kazanabileceğime inanıyorum.”

(8)Ö33:“Hayır inanmıyorum çünkü onun kadar hırslı değilim.”

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan özgüven değerinin öğrencilerin büyük çoğunluğunca kazanılmış olduğu ve bu değeri hayatlarında nasıl kullanmaları gerektiğini fark ettikleri tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinde verilen cevapların birbirine yakın olması da bu değer, çocuğun ilk yıllarında kazanmasının gerekli olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4 c) Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımı, değer eğitiminde etki oluşturmaktadır mı? alt problemine ilişkin olarak sorulan, “Siz de İbn-i Sina gibi çalışkan

olmak ister misiniz? Neden?" sorusuna 6. ve 8.sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 10. Siz de İbn-i Sina gibi çalışkan olmak ister misiniz? Neden?

| ÖZELLİKLER | 6. sınıf | | 8. sınıf | |
|------------|----------|----|----------|----|
| | f | % | f | % |
| Evet | 24 | 86 | 32 | 89 |
| Hayır | - | - | - | - |
| Kısmen | 2 | 7 | 3 | 8 |
| Cevap yok | 2 | 7 | 1 | 3 |

Tablo 10'daki verilere göre İbn-i Sina gibi çalışkan olmak isteğini 6.sınıf öğrencilerinin %86'sı evet, %7'si kısmen; 8.sınıf öğrencilerinin de %89'u evet, %8'i kısmen şeklinde cevapladıkları; her iki sınıftaki öğrencilerin de hayır cevabı vermedikleri tespit edilmiştir. 6.sınıf öğrencilerinin %7'si ile 8.sınıf öğrencilerinin %3'ü ise soruya cevap vermemişlerdir. Bu verilere göre sınıf düzeyinin etkisi olmaksızın tüm öğrencilerin kendilerini çalışkan birisi olarak görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bu soruda olumsuz hiçbir cevabın çıkmamasından öğrencilerin kendilerini olumlu değerlendirdiği sonucuna da ulaşılabilir. Sınıflara göre öğrencilerin çalışkan olup-olmadıklarını ortaya koymak amacıyla sorulan soruda yaptıkları öz değerlendirme sonrası verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

(6)Ö5: "Evet. Çünkü herkesin beni bilip, seviş saymasını isterdim."

(6)Ö7: "Evet çok isterim onun gibi çalışkan ve zeki olmayı kim istemez ki."

(6)Ö9: "Evet bende İbn-i Sina gibi çalışkan olmak isterdim. Çünkü kendisi sayısal alanda çok iyi. Bende onun gibi sayısal alanda iyi olmak isterdim."

(8)Ö1: "Evet isterdim. Çünkü insanın bu hayatta yapacağı bir şeyler varsa onlar arasından biride çalışmaktır."

(8)Ö5: "İsterim. Çünkü başarı ancak ve ancak çalışmakla elde edilir."

(8)Ö9: "Evet. Çünkü bu devirde gerçekten çok çalışmak gerekiyor."

(8)Ö13: "Evet. Onun gibi olursak bütün dünya bizi tanır."

Yukarıdaki ifadeler ve tablo 10'daki veriler incelendiğinde, her iki sınıf öğrencilerinin de belirtilen değeri kabullenme noktasında istekli davrandıkları ve empati yapabilme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tartışma ve Öneriler

İlköğretim sosyal bilgiler dersinde biyografiler vasıtasıyla değer öğretimini gerçekleştirmeye yönelik bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikli olarak öğrencilerin değer öğretimi noktasında kullanılan biyografilere, genel anlamda olumlu tepkiler geliştirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin biyografide vurgulanan değeri fark edebilme oranlarına baktığımızda, özgüven değerinin vurgulandığı Fatih Terim'in biyografisinde en fazla öne çıkan değerler sırasıyla; 6.sınıfta başarılı olması, futbola ilgilenmesi, özgüveni olması (%18) ve azimli olması iken 8.sınıfta özgüveni olması

(%47), *azimli olması ve futbola ilgilenmesi* şeklindedir. *Çalışkanlık* değerinin vurgulandığı İbn-i Sina'nın biyografisinde ise sırasıyla, 6.sınıfta *kitap okuması, çalışkanlığı* (%32), *doktor olması ve zekası* iken 8.sınıfta *çalışkanlığı* (%52), *kitap okuması ve zekası* şeklindedir. Bu sonuçlar biyografi ile değer eğitiminin etkili olabileceğini ve sınıf düzeyi ilerledikçe değerlerin farkındalığının oluşmasının daha etkin ve kalıcı bir hal aldığını göstermektedir. Dolayısıyla değer eğitimine erken dönemlerde başlamanın yararlı olabileceği söylenebilir. Yiğittir ve Öcal'ın (2010:411) 6.sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine yaptıkları çalışmada da ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin en fazla tercih ettikleri değerler sıralamasında, *çalışkanlık* değerinin beşinci sırada (%21.4) çıkması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Öğrencilerin biyografilerdeki kişilerin hangi özelliklerini model aldıklarına bakıldığında, 6.sınıf öğrencilerince *Fatih Terim'in başarılı olması, futbolda iyi olması ve özgüvenli olmasını* (%14), 8.sınıf öğrencilerince ise *özgüvenli olması* (%44), *azimli olması ve başarılı olmasını* model aldıkları tespit edilmiştir. İbn-i Sina'nın ise 6.sınıf öğrencilerince sırasıyla, *çalışkanlığı* (%36), *kitap okuması ve doktor olması*, 8.sınıf öğrencilerince ise *çalışkanlığı* (%47), *kitap okuması ve zeki olmasını* kendilerine model aldıkları tespit edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin model aldıkları kişilerdeki değerlerle ilgili farkındalıklarının arttığı ve bu değerleri içselleştirme noktasında, kişilerle aralarında özdeşim kurdukları ve bu sayede kendilerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Er'in (2010:127) ilköğretim öğrencilerinin biyografi kullanımına ilişkin yaptığı çalışmada, öğrencilerin biyografisini yazdıkları kişilere ait model aldığı özelliklere ilişkin görüşlerde *başarı-çalışkanlık* değerinin %25.5 çıkması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Biyografilerde vurgulanan değerlerle ilgili öğrencilerin yakın çevresinde özgüven sahibi olduğu için örnek aldığı kişilere bakıldığında sırasıyla, 6.sınıfta, *anne-baba* (%39), *arkadaş, abi*; 8.sınıfta *arkadaş* (%42), *anne-baba ve çevredeki birçok kişi* olduğu tespit edilmiştir. Çalışkanlıktan dolayı örnek alınan kişilere baktığımızda da, 6.sınıfta sırasıyla, *arkadaş* (%39), ve *anne-baba*, 8.sınıfta, *arkadaş* (%31), ve *öğretmen* karşımıza çıkmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun aile ve arkadaş çevresini tercih ederek, değer eğitiminde ailenin ve yakın çevresinin ne kadar önemli olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Fidan'ın (2009:9) öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri çalışmasında, değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşlerde, %69.1 *değer öğretiminde belirleyici olan ailedir* maddesi ve Yiğittir ve Öcal'ın (2011:120) lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri çalışmalarında, öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin tarih öğretmenlerinin %78.3'ünün öğrencilerin aile birliğine önem verdiği tespitleri ulaşılan sonucu desteklemektedir. Ayrıca elde edilen sonuç Kohlberg'in (Selçuk, 2005:112) ahlaki gelişim basamaklarında 10-16 yaş arasındaki dönemde ifade eden geleneksel düzey ile de örtüşmektedir. Bu dönemde çocuklar arkadaş çevresinden çok etkilenmektedir. Bu durum da özellikle ortaokul öğrencilerinde arkadaş çevresinin önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımının, değer eğitiminde etki oluşturup oluşturmadığıyla ilgili verilere göre, 6.sınıf öğrencilerinin %79'u ile 8.sınıf öğrencilerinin %69'unun özgüven sahibi olduklarına inandıkları; özgüvenden kaynaklanan başarıları kazanabileceklerine inanma konusunda da 6.sınıf öğrencilerinin %71'i ile 8.sınıf öğrencilerinin %84'ünün başarılı olabileceklerine inandıkları tespit edilmiş-

tir. Çalışkanlık değeriyle ilgili bölümde ise 6.sınıf öğrencilerinin %32'si ile 8.sınıf öğrencilerinin %47'si kendilerini çalışkan olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak durum çalışkan olmak isteyip istemediklerine geldiğinde 6.sınıf öğrencilerinin %86'sı ile 8.sınıf öğrencilerinin %89'u çalışkan olmak istedikleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, özgüven ve çalışkanlık değerini içselleştirme noktasında öğrencilerin kendilerini istenilen düzeyde yeterli görmedikleri ancak istek, niyet noktasında değerini davranışa dönüşmesi için oldukça motivasyonlu oldukları söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilere uygulanan biyografilerdeki değerlerin öğrencilerde farkındalık oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde biyografiler vasıtasıyla programda yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Biyografiler okuyucuya ya da izleyiciye ünlü bir kişinin özel hayatını, bilinmeyenlerini ve farklı yönlerini sunduğu için ilgi çekmektedir. Biyografilerin bir öğretim materyali olarak kullanıldığı durumlarda, kişiye ait baskın değerleri ön plana çıkarmak suretiyle etkili bir değer eğitimi gerçekleştirilebilir.
- Biyografiler vasıtasıyla, anlatılan kişiyle öğrencinin empati kurmasını sağlayarak, öğrenci gözüyle kişiyi konuşarak (canlandırma, drama vb. etkinlikler) bir özdeşim kurması sağlanabilir.
- Biyografiler aracılığıyla, çocukların "rol model" aldıkları kişilere ilişkin, değerlerle ilgili farkındalıkların artırılmasına yönelik değişik etkinlikler düzenlenebilir.
- Biyografilerin gerçek hayattan kesitler sunması, değerlerin anlam kazanması ve vücut bulması açısından önemlidir. Bu itibarla istenilen değerler, öğrencilere daha somut bir şekilde ifade edilerek öğretilmelidir.
- Bulgulara göre öğrenciler için seçilecek biyografilerin öğrencilerin ilgisini çekecek kişilerle ilgili olmasına dikkat edilebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2006). "Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar". **MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 55-60.
- Avcı, N. (2007). "Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı". **Değerler ve Eğitimi**. R. Kaymakcan vd.(Ed). **Değerler ve Eğitimi (743-772)**. İstanbul: Dem. yay. 819-852
- Budak, S. (2009). **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları (4.basım), Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yay.
- Er, H. (2010). **Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinin "Biyografi" Kullanımına İlişkin Görüşleri**.Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Fidan, N.K. (2009). "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri". **Kuramsal Eğitimbilim**. 2 (2), 1-18.
- Gömlüksiz, M.N. (2007). "Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği". R. Kaymakcan vd.(Ed). **Değerler ve Eğitimi (743-772)**. İstanbul: Dem. yay. 727-742
- Halstead, J.M., Taylor, M.J. (1996). **Values in Education and Education in Values**. Bristol-England: Falmer Pres
- Halstead, J.M., Taylor, M.J. (2000). "Learning and Teaching about Values : a review of recent research". **Cambridge Journal of Education**. 30(2). 169-202.
- Hooper, C. (2003). "Values Education Definition". **Values Education Study, Final Report**. B. Wilson and etc. (Ed). Australia: Curriculum Corporation. 33-37.
- Hökelekli, H., Gündüz, T. "Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri". R. Kaymakcan vd.(Ed). **Değerler ve Eğitimi (743-772)**. İstanbul: Dem. yay. 371-396.
- Huitt, W. (2004). "Values". **Educational Psychology Interactive**. Voldosta State Universty. . (05/01/2009 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- Kirschenbaum, H. (1995). **100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings**. Massachusetts: A Longwood Professional Book. Pearson Education.
- Kohn, A. (1997). "How Not to Teach Values A Critical Look at Character Education". **Phi Delta Kapan**. 78. (15) (429-439).
- Lickona, T. (tarihsiz). **Röportaj**. www.ascd.org (25/12/2010 tarihinde internet adresinden alınmıştır).
- Sanchez, t.r. (1998). "using stories about heroes to teach values". **Eric Digest Clearing house for Social Studies**.
- Selçuk, Z. (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel yay.
- Stanley, W. B. (1983). "Training Teachers To Deal With Values Education: A Critical Look At Social Studies Methods Texts". **Social Studies**. 74 (6), s.242-246.
- Suh, B. K., Traiger, J. (1999). "Teaching Values Through Elementary Social Studies And Literature Curricula". **Education**. 119 (4), s.723-726.
- Tillman, D. (2000). **Living Values Activities for Young Adults**. USA-Florida: Health Communications Inc.
- Tozlu, N., Topsakal, C. (2007). "Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi". R. Kaymakcan vd.(Ed). **Değerler ve Eğitimi (743-772)**. İstanbul: Dem. yay. 177-202.
- Whitney, I.B. (1986). **The Status of Values Education in The Middle and Junior High Schools of Tennessee**. Ph.D Thesis , Tennessee State University.
- Veugelers, W. (2000). "Different Ways Of Teaching Values". **Educational Review**. 52(1). 37-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Basım)**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yığıttır, S.,Öcal, A. (2010). "İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri". **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 24.sayı, 407-416.
- Yığıttır, S., Öcal, A. (2011). "Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri", **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**. 13 (20): 117-124.

THE USE OF BIOGRAPHY FOR VALUES EDUCATION IN SOCIAL STUDIES COURSE

Süleyman YİĞİTTİR*

Harun ER**

Abstract

Biographies, which are accepted as teaching materials in social studies education, have additionally the characteristics of a means to acquire values in primary school educational setting. The use of biographies for values education in social studies courses was investigated in this study. In this study, qualitative document analysis was used and two values, self-confidence and diligence, were chosen randomly among 26 values. The life stories of İbn-i Sina and Fatih Terim, which are among the characters which students mostly prefer to read about (Er, 2010), were decided to be formalized in one-page-long biographies, in which the values aforementioned were specifically highlighted. Students are asked five questions in order to gather their views on the biographies and to raise awareness on the issues. Biographies were implemented during two weeks for a total number of 64 students in Özkent Akbilek Secondary School, Keçiören, Ankara, as an hour subject per week both in a selected class of 6th and 8th grades. Finally, it was determined that biographies were effective in the value preferences of students and there were differences in value tendencies in terms of grades.

Key Words: Social studies, biography, values education

* Ministry of National Education

** Bartın University Faculty of Education

ÖRGÜTSEL ADALET İLE İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ: EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ÖRNEĞİ*

Ferudun SEZGİN**
Yılmaz YILDIZHAN***

Özet

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde (EĞİTEK) görevli çalışanların örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya EĞİTEK bünyesinde görevli 412 personel katılmıştır. Araştırmanın verileri 'Örgütsel Adalet Ölçeği' ve 'Minnesota İş Doyumu Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kadın çalışanların işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının erkeklere oranla daha olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kadın çalışanların içsel ve dışsal doyum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel adaletin tüm boyutları ile içsel ve dışsal doyum arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon alanizi sonuçları, işlemsel ve etkileşimsel adalet değişkenlerinin içsel ve dışsal doyum puanlarının açıklanmasında anlamlı yordayıcılar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel adalet, içsel doyum, dışsal doyum

Giriş

Son yıllarda endüstriyel örgütsel psikoloji, insan kaynakları yönetimi ve örgütsel davranış alanlarındaki bilim adamlarının ilgilendikleri en önemli konulardan biri örgütsel adalet algısı olmuştur (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Baldwin, 2006; Cropanzano ve Greenberg, 1997; Greenberg, 1990; Gürbüz, 2008; İşcan ve Sayın, 2010; Judge ve Colquitt, 2004; Tan ve Töremen, 2010; Tutar, 2007). Örgütsel adalet, çalışanların örgütlerindeki uygulamalara, etkileşimlere ve çıktılara yönelik adalet algılamalarıdır (Baldwin, 2006; Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelan, 2005). Bu algılamalar çalışanların davranışlarını ve buna bağlı olarak performanslarını ve örgütün başarısını iyi ya da kötü yönde etkileyebilmektedir (Baldwin, 2006; Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007).

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Ferudun Sezgin'in danışmanlığında tamamlanan "Örgütsel adalet ile iş doyumunu arasındaki ilişki: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü örneği" adlı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, çalışmada adı geçen Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK), 14 Eylül 2011 tarih ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne dönüşmüştür.

** Gazi Üniversitesi

*** Milli Eğitim Bakanlığı

Her organizasyonun başarısı ile ilişkili anahtar faktör olan örgütsel adalet (Colquitt vd., 2005), insanlar arasında bir "tutkal" görevi görerek birlikte verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır (Cropanzano vd., 2007). Çalışanlar kendilerine her konuda adil olarak davranıldığını hissettiklerinde iş doyumunu gibi olumlu tutum ve davranışlar göstermektedirler (Colquitt vd., 2005). Aksi halde örgüte bağlılıkları zayıflar ve çalışanlar iş doyumuna ulaşamazlar (Tutar, 2007). Çalışanların kişisel doyumunu ve bununla bağlantılı olarak örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmedeki başarısı için, adalete ilişkin olumlu kanaatin temel bir gereklilik olduğu düşünülmektedir (Karaeminoğulları, 2006). İş doyumunda ve örgütsel etkililikte örgütsel adalet anahtar bir role sahiptir (Aydın ve Kepenekçi, 2008).

Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet iki ana konu üzerine odaklanır: (i) Bireylerin kazandıklarına karşı tepkileri ve (ii) bu kazanımları nasıl elde ettikleri (Cropanzano ve Greenberg, 1997). Örgütsel adalet, bireyin aldığı ücretten işyerinde bireye karşı gösterilen her türlü davranışı kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Colquitt vd., 2005). Örgütsel adaletin örgüt yönetiminin karar ve uygulamalarının çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ile ilgili bir kavram olduğu düşünüldüğünde örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapılacağı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin, çalışanlarca algılanma biçimi olarak tanımlanabilir (İçerli, 2010).

Örgütsel adalet sonuçların adilliyi (dağıtım adaleti) ve sürecin adilliyi (işlemsel adalet) olarak ikiye ayrılmış, bu ikisine 1980'lerin sonlarında araştırmacılar kişiler arası ilişkilerin insanlar tarafından bir adalet biçimi olarak görüldüğünü fark ettiğinde üçüncü bir adalet türü olan etkileşimsel adalet eklenmiştir (Gilliland ve Chan, 2009). *Dağıtım adaleti* (distributive justice), örgütsel adaletin ilk alt boyutu olarak bilinir ve çalışanların çıktılarının dağıtımına yönelik adalet algılarını ifade eder (Greenberg, 1987). Adams'a (1965) göre insanlar sadece elde ettikleri sonuçlar ile değil, bu sonuçların adil olup olmadığı ile de ilgilenirler. Bir sonucun adil olup olmadığını belirlemenin yolu kişinin katkılarının (eğitim, bilgi, deneyim, vb.) elde ettiği sonuçlara oranının hesaplanması ve bu oranın bir referansla karşılaştırılmasıdır (Akt. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001). *İşlemsel adalet* (procedural justice), kazanımların belirlenmesinde kullanılan metodlar ve süreçlerle ilgili adalet algılamasıdır (Folger ve Crapanzano, 1991). 1970'lerin ortalarında araştırmacılar insanların yalnızca sonuçların adaletiyle ilgilenmekle yetinmediklerini, bu sonuçları doğuran işlemlerin adilliyiyle de ilgilendiklerini fark etmeye başlamışlardır (Gilliland ve Chan, 2009). Eşitlik kuramı ve diğer dağıtım adaleti modelleri, adaletsizlik algılarına ilişkin tepkileri açıklamakta yetersiz kaldığı için işlemsel adalet kavramı incelenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, işlemsel adalet ödül dağıtımına ilişkin kararları almada kullanılan yöntemlerin ya da sürecin hakkaniyetini konu alır (Özmen, 2007). *Etkileşimsel adalet* (interactional justice), Bies ve Moag (1986) tarafından ortaya atılan etkileşimsel adalete göre, işlemlerin uygulanması sırasında önemli olan kişilerarası davranışın niteliğidir (Colquitt vd., 2001). Bies ve Moag örgütsel uygulamaların insanı yanı sıra ilgili olan etkileşimsel adaletin bazı anahtar kavramlarını açıklasözülük, saygı, görgü ve gerekçelendirme olarak tanımlamışlardır. Bireyler alınan kararlar uygulanırken, kendilerine nasıl davranıldığını ve yeterli açıklamanın yapıp yapıp-

mamasına da dikkat ederler. Çalışanların, işlemlerin uygulanması aşamasında, karar verici konumundakiler ile aralarındaki ilişkilerin, yani karşılaştıkları kişilerarası davranışın kalitesine ilişkin algıları etkileşim adaletini oluşturur (Baştürk, 2009).

Greenberg'e (1990) göre çalışanların işlemsel adalet algısına etki eden faktörler; karar alma sürecinin tarafsızlığı, karar alma yetkisine sahip olanlara duyulan güven ve ilişkiler sisteminin saygı, güven, iyi niyet ve yardımlaşma düşüncesine dayalı olmasıdır. Leventhal'a (1980) göre dağıtım sürecinin adil olarak algılanması için işlemlerin zaman ve kişiler arasında tutarlılık göstermesi, kişilerin kendi çıkarları için önyargılarından etkilenmemesi ve mümkün olduğunca geçerli bilgilere dayanması gerekir. Ayrıca, herhangi bir şey açıkça yanlış ise yanlış olan şey ne olursa olsun herkes onu düzeltmek için çaba harcamalı, bir karar alınmadan önce bu karardan etkilenecek herkesin kaygıları dikkatlice göz önünde bulundurulmalı ve paylaşım süreçleri tüm bireylerin kaygılarını titizlikle dikkate almalıdır.

İş Doyumu

İş doyumu, bireyin işine karşı bir tutumdur ve genellikle bireyin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucu oluşan haz verici (Başaran, 1991) ve olumlu duygusal bir durum olarak tanımlanır (Finegan, 2000; Kaskel, 2000; Robbins, 1990; Webb ve Norton, 1999). İş doyumu, birey ile onun içinde bulunduğu ortam arasındaki bir uyumun, bireyin çevresiyle olan uyumunun sonucu olarak ortaya çıkar. Bir bireyin belirli bir işe uygunluk düzeyi, onun güdülerine, ihtiyaçlarına ve işin gereklerine bağlıdır (O'Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991).

Başarı, tanınma, terfi, yükselme, işin kendisi, sorumluluk ve kişisel gelişim fırsatları gibi etkenler iş doyumunu etkiler (Daniels ve Spiker, 1991). İş doyumuna, bireysel, sosyal, kültürel, örgütsel ve çevresel pek çok değişken etki etmektedir. Kişisel tutum, inanç ve değerler (Mullins, 1996), örgütün amaç ve değerleri (Kraimer, 1997) işgörenlerin iş doyumunu üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. İş doyumunun, işgörenin örgüt ortamının önemine ilişkin bir yargısının sonucu oluştuğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, iş doyumunu, bireyin yaptığı işten memnun ya da hoşnut olma derecesini anlatır. İş doyumunun, aynı zamanda işgörenin beklentilerinin ne kadarının örgüt tarafından karşılandığıyla da ilgili olduğu belirtilebilir (Sezgin, 2006).

Eşitlik kuramına göre çalışanlar, örgüte sağladıkları katkılar ile örgütün kendilerine sağladığı katkılarını aynı veya benzer işi yapan diğer örgüt çalışanlarının örgüte olan katkılarını ve örgütten sağladığı yararları karşılaştırırlar. Çalışanlar bu karşılaştırma ve değerlendirme sonucunda örgüt yönetiminin adil olup olmadığına karar vermektedirler (Greenberg, 1990). Bir örgütte iki iş görene verilen eşit ücret, çalışanların birine göre çok iyi olarak nitelenirken, diğeri tarafından az görülebilir. Bu nedenle, iş doyumunu iş görenin beklentileri ile bulduklarının özel bileşimi olarak görülmektedir (Erdoğan, 1999).

İşlemsel adalet ve dağıtımsal adaletin ücret (Folger ve Konovsky, 1989), fayda, performans değerlendirme ve iş çevresi (Martin ve Bennet, 1996) gibi iş doyumunu değişkenlerine anlamlı etkilerinin olduğu, iş doyumunu algısı yükseldikçe örgütsel adalet algılarının da olumlulaştığı tespit edilmiştir (Lee, 2000; Yıldırım, 2007). Örgütsel adalet ve iş doyumunu etkileyen demografik özelliklere yönelik yapılan araştırmalarda ise işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algılarının (Celep ve Polat, 2008; Tan, 2006)

yanı sıra iş doyumunun (Clark, 1997; Erol, 2008) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırma bulgularına göre, kadın çalışanların işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algıları erkek çalışanlardan daha yüksek ve çalışanların iş doyum düzeyleri kadın çalışanlar lehinedir. Söyük (2007) içsel ve dışsal doyumların kurumdaki çalışma süresi arttıkça düştüğü, Bölüktepe (1993) ise araştırmasında çalışma süresi arttıkça iş doyum düzeyinin de arttığı sonucuna varmıştır. Bu farklı bulgular, konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 14 Eylül 2011 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden yapılandırılmıştır. Bazı genel müdürlükleri kaldıran, bazılarını ise birleştiren bu kararname ile daha önce 16 ana hizmet, 4 danışma ve 13 yardımcı birim olmak üzere 33 birim yer alırken, yeni yapıda bu sayı 20’ye indirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın örneklemini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü de Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çalışanlarının örgütsel adalet ve iş doyum algılarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışanların örgütsel adalet algıları (işlemsel adaleti, dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti) demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum ve kurumdaki çalışma süresi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Çalışanların işdoyumları (içsel işdoyum ve dışsal işdoyum) demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Örgütsel adalet algıları ile iş doyum arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Örgütsel adalet algıları iş doyumunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmada EĞİTEK çalışanlarının örgütsel adalet algıları ile iş doyum arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İş doyumunun içsel doyum ve dışsal doyum olmak üzere iki farklı faktör altında incelendiği araştırmada örgütsel adalet ise işlemsel adalet, etkileşimsel adalet ve dağıtımsal adalet olmak üzere üç farklı faktör altında ele alınarak değişkenler arası açıklayıcı ve yordayıcı korelasyonlar incelenmiştir. Bununla beraber katılımcıların söz konusu faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu da araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nde çalışan personel oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan anketler EĞİTEK bünyesinde yer alan beş dairededeki (Bilişim Hizmetleri Dairesi, Eğitim Yayınları Dairesi, Destek Hizmetleri Dairesi, Sınav Hizmetleri Dairesi, Hayat Boyu Öğrenim Dairesi) 752 personelden basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 500 tanesine ulaştırılmış ve 412 anket geri dönmüştür. Anketlerin geri dönüşüm oranı %82.4’tür.

Araştırmaya katılan toplam 412 personelin 163'ü (%39.6) kadın, 249'u (%60.4) ise erkeklerden oluşmaktadır. Bununla beraber personelin 18'i (%4.4) lise, 8'i (%1.9) önlisans, 290'ı (%70.4) lisans, 86'sı (%20.9) yüksek lisans ve 10'u (%2.4) doktora mezunudur. Araştırmaya katılanların görevlerine göre dağılımlarına bakıldığında ise büyük çoğunluğun (%81.8) öğretmen olduğu görülmektedir. Katılımcıların 14'ü (%3.4) memur, 31'i (%7.5) işçi ve 30'u (%7.3) ise yönetici olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Adalet Ölçeği. Moorman'ın (1991) örgütsel adalet ölçeğinde işlemsel, dağıtım ve etkileşim adaleti algısını ölçen toplam 18 ifade bulunmaktadır. Bunlardan 7 ifade işlemsel adaleti, 6 ifade etkileşim adaleti, 5 ifade ise dağıtım adaleti algısını ölçmektedir. Ölçekte yer alan ifadeler 5'li Likert ölçeği ile düzenlenmiştir. Ölçeğin uyarlaması yapılarak daha önce farklı araştırmalarda kullanılmıştır (Günaydın, 2001; Söyük, 2007; Yılmaz, 2004; Yürür, 2005). Ölçeğin bu çalışmada kullanılan formunda üç alt boyut bulunmakta ve tüm boyutlar için güvenilirlik katsayıları .90'ın üzerinde rapor edilmektedir (Niehoff ve Moorman, 1993). Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin açılımlı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir ($X^2 = 1722.38$; $p < .05$). İşlemsel adalet boyutunda 7 madde, etkileşimsel adalet boyutunda 6 madde ve dağıtımsal adalet boyutunda ise 5 madde yer almıştır. Açıklanan toplam varyans yaklaşık %77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla işlemsel adalet için .92, etkileşim adaleti için .93 ve dağıtım adaleti için .96 olarak bulunmuştur.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ). Bu ölçek, 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler 5'li Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuştur. Ölçeğin iç kaynaklı doyum (12 madde) ve dış kaynaklı doyum (8 madde) olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Baycan, 1985). Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği yeniden test edilmiştir. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi sonuçlarına göre verilerin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir ($X^2 = 739.713$, $p < .001$). Ölçeğin orijinal halinde belirtilen faktörden başka bir faktöre yüklenen iki madde ile her iki faktöre birden yüklenen bir madde olmak üzere toplam 3 madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Böylece 17 madde ve iki boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Temel bileşenler analizi ve varimax döndürme sonucunda ölçeğin içsel doyum boyutunda 10 madde ve dışsal doyum boyutunda ise 7 madde kalmıştır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %47.4 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları ise içsel doyum için .86 ve dışsal doyum için .81 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. EĞİTEK çalışanlarının iş doyumunu ve örgütsel adalet algılarının demografik özelliklere göre karşılaştırılmasında kategorilere düşen kişi sayısı 30'u ($n > 30$) geçtiği durumlarda parametrik testler olarak bağımsız gruplar için t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) tercih edilmiştir. ANOVA sonrasında anlamlı farkların çıkması durumunda ise Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Örgütsel adaletin işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet boyutları ile iş doyumunun içsel ve dışsal doyum puanları arasındaki korelasyonların incelenmesinde Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. İçsel ve dışsal doyum puanları ölçüt ya da yordanan değişken olarak alındığında, adalet boyutlarının yordayıcılık güçlerinin belirlenmesi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin anlamlılık düzeylerinin incelenmesinde ise t değerleri ve anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Örgütsel Adalet ve İş Doyumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların örgütsel adalet ve iş doyumunu algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örgütsel Adalet ve İş Doyumunu Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Değişkenler | Kadın (n = 163) | | Erkek (n = 249) | | t | p |
|---------------------|--------------------|-----|--------------------|-----|------|-----|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| İşlemsel Adalet | 2.80 | .75 | 2.57 | .80 | 2.86 | .00 |
| Dağıtımsal Adalet | 2.39 | .93 | 2.44 | .96 | -.48 | .63 |
| Etkileşimsel Adalet | 3.53 | .82 | 3.08 | .84 | 5.29 | .00 |
| İçsel Doyum | 3.59 | .63 | 3.41 | .66 | 2.74 | .01 |
| Dışsal Doyum | 3.36 | .73 | 2.98 | .74 | 5.12 | .00 |

Tablo 1 incelendiğinde, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$t(410) = 2.86, p < .05$; $t(410) = 5.29, p < .05$]. Buna göre, kadın çalışanların işlemsel adalet algıları ($\bar{X} = 2.80$), erkek çalışanlardan ($\bar{X} = 2.57$) daha yüksektir. Benzer şekilde kadın çalışanların etkileşimsel adalet algıları ($\bar{X} = 3.53$), erkeklerden ($\bar{X} = 3.08$) daha yüksek bulunmuştur. Analiz sonucunda, kadın ve erkeklerin sadece dağıtımsal adalet algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(410) = -.48, p > .05$]. EĞİTEK personelinin içsel doyum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [$t(410) = 2.74, p < .05$], kadın çalışanların içsel doyum düzeylerinin ($\bar{X} = 3.59$), erkeklere ($\bar{X} = 3.41$) göre daha yüksek olduğu da dikkat çeken bir bulgudur. Bununla birlikte, cinsiyete göre dışsal doyum puanları da anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(410) = 5.12, p < .05$]. Benzer şekilde, kadın çalışanların dışsal doyum düzeyleri ($\bar{X} = 3.36$), erkek çalışanlara ($\bar{X} = 2.98$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Örgütsel Adalet ve İş Doyumunun Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Örgütsel adalet ve iş doyumunu boyutlarının medeni duruma göre t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Boyutlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

| Değişkenler | Evli (n = 319) | | Bekar (n = 93) | | t | p |
|---------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|-------|-----|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| İşlemsel Adalet | 2.66 | .79 | 2.69 | .79 | -.39 | .69 |
| Dağıtımsal Adalet | 2.42 | .95 | 2.43 | .96 | -.10 | .92 |
| Etkileşimsel Adalet | 3.21 | .84 | 3.44 | .91 | -2.20 | .02 |
| İçsel Doyum | 3.44 | .69 | 3.63 | .50 | -3.05 | .01 |
| Dışsal Doyum | 3.08 | .73 | 3.32 | .81 | -2.66 | .01 |

Tablo 2'ye göre personelin etkileşimsel adalet algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(410) = -2.20, p < .05$]. Bekâr personelin etkileşimsel adalet algıları ($\bar{X} = 3.44$) evli personelden ($\bar{X} = 3.21$) daha yüksek bulunmuştur. İşlemsel adalet ve dağıtımsal adalet algıları ise medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(410) = -.39, p > .05; t(410) = -.10, p > .05$]. Bununla birlikte, içsel doyum puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(410) = -3.05, p < .05$]. Buna göre bekâr personelin içsel doyum düzeyi ($\bar{X} = 3.63$) evli personele göre ($\bar{X} = 3.44$) daha yüksek bulunmuştur. Medeni duruma göre dışsal doyum düzeyleri karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık söz konusudur [$t(410) = -2.66, p < .05$]. Bekâr personelin dışsal doyum düzeyleri ($\bar{X} = 3.32$) evli personelin dışsal doyum düzeylerinden ($\bar{X} = 3.08$) daha yüksektir.

Örgütsel Adalet ve İş Doyumunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan personelin örgütsel adalet algıları ve iş doyumlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Boyutlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri ve ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | < 30 (n = 69) | | 31-35 (n = 111) | | 36-40 (n = 81) | | 41-45 (n = 82) | | 46 < (n = 69) | | F | p |
|---------------------|------------------|-----|--------------------|-----|-------------------|-----|-------------------|-----|------------------|-----|------|-----|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| İşlemsel Adalet | 2.77 | .81 | 2.61 | .84 | 2.71 | .76 | 2.66 | .75 | 2.60 | .79 | .63 | .64 |
| Dağıtımsal Adalet | 2.60 | .94 | 2.44 | .96 | 2.32 | .97 | 2.20 | .88 | 2.60 | .95 | 2.56 | .04 |
| Etkileşimsel Adalet | 3.49 | .83 | 3.36 | .98 | 3.17 | .80 | 3.13 | .74 | 3.15 | .87 | 2.56 | .04 |
| İçsel Doyum | 3.47 | .59 | 3.47 | .69 | 3.40 | .67 | 3.50 | .65 | 3.60 | .64 | .89 | .47 |
| Dışsal Doyum | 3.12 | .67 | 3.03 | .85 | 3.12 | .81 | 3.20 | .70 | 3.22 | .65 | .87 | .48 |

Tablo 3'e göre katılımcıların etkileşimsel adalet [$F(4, 407) = 2.56, p < .05$] ve dağıtımsal adalet [$F(4, 407) = 2.56, p < .05$] boyutlarına ilişkin görüşleri yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Çoklu karşılaştırma testi (Tukey-HSD) sonuçlarına göre etkileşimsel adalette 30 yaş ve daha genç olanların ($\bar{X} = 3.49$), 36-40 yaş ($\bar{X} = 3.17$), 41-45 yaş ($\bar{X} = 3.13$) ve 46 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 3.15$) gruptaki çalışanlara göre daha olumlu bir görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Dağıtımsal adalette ise 30 yaş ve daha genç olanların ($\bar{X} = 2.60$), 41-45 yaş ($\bar{X} = 2.20$) grubundaki çalışanlara göre daha olumlu bir görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte, personelin içsel doyum [$F(4, 407) = .89, p > .05$], dışsal doyum [$F(4, 407) = .87, p > .05$] ve işlemsel adalet [$F(4, 407) = .63, p > .05$] algı puanlarının ortalamaları arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar yoktur.

Örgütsel Adalet ve İş Doyumunun Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan işgörenlerin örgütsel adalet algıları ve iş doyumlarının kurumdaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Boyutlarının Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Betimsel Verileri ve ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | 1-5 Yıl ($n = 208$) | | 6-10 Yıl ($n = 96$) | | 11-15 Yıl ($n = 63$) | | 16 Yıl ve üstü ($n = 45$) | | F | p |
|---------------------|--------------------------|------|--------------------------|-----|---------------------------|-----|--------------------------------|-----|------|-----|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| İşlemsel Adalet | 2.55 | .80 | 2.85 | .76 | 2.70 | .83 | 2.77 | .70 | 3.61 | .01 |
| Dağıtımsal Adalet | 2.40 | 1.01 | 2.48 | .78 | 2.24 | .98 | 2.64 | .88 | 1.78 | .16 |
| Etkileşimsel Adalet | 3.21 | .86 | 3.38 | .89 | 3.24 | .88 | 3.28 | .66 | .92 | .13 |
| İçsel Doyum | 3.40 | .67 | 3.48 | .62 | 3.67 | .61 | 3.63 | .64 | 3.66 | .01 |
| Dışsal Doyum | 2.97 | .72 | 3.21 | .78 | 3.41 | .78 | 3.24 | .64 | 6.32 | .00 |

Tablo 4 incelendiğinde çalışanların etkileşimsel adalet [$F(3, 408) = .92, p > .05$] ve dağıtımsal adalet [$F(3, 408) = 1.78, p > .05$] algı puanlarının ortalamaları arasında kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar yoktur. İçsel doyum [$F(3, 408) = 3.66, p < .05$], dışsal doyum [$F(3, 408) = 6.32, p < .05$] ve işlemsel adalet [$F(3, 408) = 3.61, p < .05$] algısı boyutlarına ilişkin görüşleri ise kurumda çalışma süresine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Kurumda çalışma süresi arttıkça, algılanan işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet düzeyleri yükselmektedir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları 11-15 yıl grubundaki çalışanların ($\bar{X} = 3.67$) içsel doyum düzeylerinin 1-5 yıl grubundaki çalışanlara ($\bar{X} = 3.40$) göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dışsal doyum düzeyinde ise 11-15 yıl grubundaki çalışanların ($\bar{X} = 3.41$) dışsal doyum düzeyleri 1-5 yıl grubundaki çalışanlara ($\bar{X} = 2.97$) göre daha yüksektir.

Bu farklılık, çalışanların kıdemi arttıkça beklentilerinde daha gerçekçi olmaları ile açıklanabilir. İşlemsel adalet boyutunda 6-10 yıl grubundaki çalışanların (\bar{X} = 2.85) 1-5 yıl grubundaki (\bar{X} = 2.55) çalışanlara göre daha olumlu bir görüş belirttikleri sonucuna varılmıştır.

Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan EĞİTEK personelinin örgütsel adalet ve iş doyumu alt boyutlarına ilişkin algı puanları arasındaki korelasyonlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Değişkenler Arası Korelasyonlar

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1. İçsel Doyum | - | | | | |
| 2. Dışsal Doyum | .61** | - | | | |
| 3. İşlemsel Adalet | .42** | .60** | - | | |
| 4. Etkileşimsel Adalet | .36** | .54** | .68** | - | |
| 5. Dağıtımsal Adalet | .21** | .39** | .53** | .56** | - |

** $p < .01$; $n = 412$

Tablo 5'e göre, içsel ve dışsal doyum arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .61, p < .01$). Bununla birlikte, içsel doyum puanları ile işlemsel adalet ($r = .42, p < .01$), etkileşimsel adalet ($r = .36, p < .01$) ve dağıtımsal adalet ($r = .21, p < .01$) algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Aynı şekilde, personelin dışsal doyum puanları, bu üç adalet algısı ile pozitif ilişkilidir (dışsal doyum ve işlemsel adalet için $r = .60, p < .01$; dışsal doyum ve etkileşimsel adalet için $r = .54, p < .01$ ve dışsal doyum ve dağıtımsal adalet için $r = .39, p < .01$).

İçsel ve Dışsal Doyumun Örgütsel Adalet Boyutları Tarafından Yordanması

İçsel ve dışsal doyum puanlarının işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet boyutları tarafından yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

İçsel ve Dışsal Doyumun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | İçsel Doyum ^a | | | | | Dışsal Doyum ^b | | | | |
|---------------------|--------------------------|------|------|-------|-----|---------------------------|------|------|-------|-----|
| | B | S. | | | | B | S. | | | |
| | | Hata | § | t | p | | Hata | § | t | p |
| Sabit | 2.42 | .12 | .34 | 20.50 | .00 | 1.32 | .12 | .43 | 11.17 | .00 |
| İşlemsel Adalet | .28 | .05 | .34 | 5.50 | .00 | .41 | .05 | .43 | 7.94 | .00 |
| Etkileşimsel Adalet | .13 | .05 | .17 | 2.60 | .01 | .20 | .05 | .23 | 4.17 | .01 |
| Dağıtımsal Adalet | -.04 | .04 | -.06 | -1.15 | .25 | -.03 | .04 | -.04 | .79 | .43 |

^a $F = 32.33, p < .05; R = .44, R^2 = .19$

^b $F = 89.71, p < .05; R = .63, R^2 = .40$

Tablo 6'ya göre, işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet değişkenleri birlikte içsel doyum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .44, p < .05$). Bu değişkenler birlikte, içsel doyum puanlarındaki varyansın %19'unu açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde, işlemsel adalet ($t = 5.50, p < .05$) ve etkileşimsel adalet ($t = 2.60, p < .05$) değişkenlerinin içsel doyum puanlarının açıklanmasında anlamlı yordayıcılar olduğu ancak dağıtımsal adaletin içsel doyum puanlarının açıklanmasında anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir. Dışsal doyumun açıklanmasında, işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet değişkenleri birlikte dışsal doyum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte ($R = .63, p < .05$) ve varyansın %40'ı açıklanmaktadır. İşlemsel adalet ($t = 7.94, p < .05$) ve etkileşimsel adalet ($t = 4.17, p < .05$) dışsal doyum puanlarının açıklanmasında anlamlı yordayıcıdır. Dağıtımsal adalet ise dışsal doyumun anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t = .79, p > .05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çalışanlarının örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, örgütsel adalet ve iş doyumuna ilişkin algıların cinsiyet, medeni durum, yaş ve kurumdaki çalışma süresi gibi bazı demografik değişkenlere göre farklılıkları da araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak örgütsel adaletin iş doyumunu ile pozitif ilişkili olduğu ve örgütsel adalet boyutlarının iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu yönündeki düşünceleri destekler niteliktedir (Celep ve Polat, 2008; Lee and Wilbur, 1985; Lee, 2000; Eker, 2006; Yelboğa, 2012; Yeşil ve Dereli, 2012; Yıldırım, 2007).

Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyete göre çalışanların iş doyum düzeylerinin kadın çalışanlar lehine olduğu gözlenmiştir. Bu durum Clark'ın (1997) iş doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkında yapmış olduğu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Türkiye'de ise Erol'un (2008) yapmış olduğu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bu çalışmada örgütsel adalet algıları boyutlarından işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kadın çalışanların işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet düzeylerinin erkek çalışanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Medeni duruma göre içsel ve dışsal doyum düzeylerinin bekâr personel lehine olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulguları Karaca'nın (2001) yapmış olduğu araştırmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte, literatür incelendiğinde farklı sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Bilgiç (1998), bireysel özellikler ve iş doyumunu ilişkisini incelediği çalışmada medeni durumun genel iş doyumunu üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Aksu, Acuner ve Tabak'ın (2002) yapmış oldukları çalışmada medeni durum ile iş doyumunu arasında bir ilişki bulunmamıştır. Örgütsel adalet boyutlarından işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermezken, etkileşimsel adalet algıları bekâr personel lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İş doyumunu ve örgütsel adalet algılarının yaşa göre karşılaştırılması sonucunda içsel doyum, dışsal doyum ve işlemsel adalet algılarının anlamlı farklılık göstermediği bununla beraber etkileşimsel ve dağıtımsal adalet algılarında ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucu Dursun ve Şahin'in (2009) öğretmen-

ler üzerinde yapmış olduğu ve iş doyumunu ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde yaş ile iş doyumunu arasında genellikle olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Lee ve Wilbur'un (1985) kamu çalışanları üzerinde, iş doyumunu ve yaş ilişkisini incelediği araştırmalarında yaş ilerledikçe iş doyumunda artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurumdaki çalışma süresine göre iş doyumunu ve örgütsel adalet algıları incelendiğinde, içsel doyum, dışsal doyum ve işlemsel adalet algılarının anlamlı farklılık göstermesine karşılık etkileşimsel adalet ve dağıtımsal adalet algıları açısından anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu durum Celep ve Polat'ın (2008) ve Eker'in (2006) araştırmalarını destekler niteliktedir. Çarıkçı (2000) ise araştırmasında mevcut iş yerinde ne kadar süre çalışıldığının iş doyumunu üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bilgiç (1998) kıdemden dışsal iş doyumunu ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilgiç, aynı işte uzun sürelerle çalışan bireylerin, çalıştıkları yıllar boyunca aldıkları ödüllerin yetersiz olduğunu fark etmelerinin bu bulgunun bir nedeni olabileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın sonuçları, örgütsel adalet boyutları ile içsel ve dışsal doyum arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, işlemsel ve etkileşimsel adalet algısı, iş görenlerin içsel ve dışsal doyumlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Bu bulgu, iş görenlerin işlerinden doyum sağlamalarında işlemsel süreçlere ve insan ilişkilerine önem verdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, dağıtım adaleti ve işlemsel adalet ile iş doyumunu arasında pozitif ilişkiler olduğu sonucuna varan Lee'nin (2000) araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Buna göre, çalışanların iş doyumunu algısı iyileştikçe örgütsel adalet algıları da olumlulaşmaktadır. Benzer şekilde, Yıldırım (2007) dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet algısının çalışanların iş doyumununun anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak örgütsel adalet algıları ve iş doyumunu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, örgütsel adalet algıları arttıkça iş doyumunu artmakta ve iş doyumunu arttıkça örgütsel adalet algıları olumlulaşmaktadır. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken en önemli nokta, çalışanların işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının iş doyumunu üzerinde dağıtım adaletinden daha yüksek bir ilişkiye sahip olmasıdır. Bu sonucun araştırmaya konu olan kuruma özel olması olasıdır. Buna göre araştırmaya katılan personelin, elde ettiği sonuçlardan çok kurumda kararların nasıl alındığına, karar alma süreçlerinin adillğine ve kararların nasıl uygulandığına daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Bu araştırma kesitsel veri toplanarak yapılmış bir çalışmadır. Bu nedenle, kurumsal yapının iş doyumunu ve örgütsel adalet gibi algılar üzerindeki etkisini ortaya koyacak daha uzun dönemli ve boylamsal çalışmaların yapılması gerekmektedir. Kurumda çalışma süresi 1-5 yıl arası olan personelin içsel ve dışsal doyum düzeyleri, işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet algılarının en düşük seviyede olması nedeniyle kurumda yeni işe başlayanlara yönelik seminerler, konferanslar ya da çeşitli sosyalleşme taktikleri yoluyla aidiyet duygusunu geliştirecek fırsatlar sunulabilir. Etkileşimsel adalet algısının yüksek çıkması personelin sosyal ilişkilere verdiği önemi göstermektedir. Bu nedenle, personel arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi için belirli zamanlarda çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aksu, G., Acuner, M. A. ve Tabak, S. R. (2002). "Sağlık Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Yöneticilerin İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma: Ankara Örneği." *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(4), 271-282.
- Altunkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere Göre Yönetim ve Örgütsel Adalet İlişkinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Aydın, İ., & Kepenekçi, Y. K. (2008). Principals' Opinions of Organizational Justice in Elementary Schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497-513.
- Aykut, S. (2007). *Örgütsel Adalet, Birey – Örgüt Uyumu İle Çalışanların İşle İlgili Tutumları (Pendik İlçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baldwin, S. (2006). *Organizational Justice*. Erişim tarihi: 17 Mayıs 2012 HYPERLINK "<http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/mp73.pdf>" <http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/mp73.pdf> .
- Baştürk, F. F. (2009). *Ücret Tatmini İle Ücret Yönetiminde Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış. İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baycan, A. (1985). *An Analysis of the Several Aspects of job Satisfaction Between Different Occupational Groups*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki (Ed.). *Research on negotiations in organizations* (pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI.
- Bilgiç, R. (1998). The Relationship Between Job Satisfaction and Personal Characteristics of Turkish Workers. *Journal of Psychology*, 132(5), 549-558.
- Bölüktepe, E. F. (1993). *Kamu Örgütlerinde İş Tatmini* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Celep, C. ve Polat, S. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Clark, A. E. (1997). Why are Women So Happy At Work? *Labour Economics*, 4, 341-372.
- Colquitt, A. J., Conlon, E. D., Wesson, J. M., Porter, C. O. L. H., & Ng, Y. K. (2001). Justice at the Millennium: A meta - Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Colquitt J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. (2005). What is Organizational Justice: An Historical Analysis. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of Organizational Justice* (pp. 3-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in Organizational Justice: Tunneling Through the Maze. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 317-372). New York: John Wiley & Sons.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The Management of Organizational Justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Çarıkcı, İ. H. (2000). Çalışanların İş Tatminlerini Etkileyen Kişisel Özellikler- Süpermarket Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 5, 155-168.

- Daniels, T. D. & Barry, K. S. (1991). Perspectives on Organizational Communication. Second Edition. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Dursun, A. ve Şahin, H. (2009). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış lisans yüksek tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Dönence.
- Erol, O. E. (2008). *Motivasyon Sağlayıcı Araç ve Yöntemlerin Çalışanların İş Tatminini Üzerindeki Etkileri: Bir Alan Araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Finegan, J. E. (2000). The Impact of Person and Organizational Values on Organizational Commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (2), 149-169.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1991). Procedural Justice and Worker Motivation. In R. Steers and L. Porter (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (pp. 131-143). New York: McGraw-Hill.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effect of Procedural and Distributive Justice on Reactions to Pay Raise a Decisions. *Academy of Management Journal*, 32, 115-130.
- Gilliland, S. W., & Chan, D. (2009). Örgütlerde adalet: Teori, Yöntemler ve Uygulamalar. N. Anderson, D. S. Öneş, H. H. Sinangil ve C. Viswesvaran (Eds.), *Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı* içinde (2. cilt) (ss. 167-194). İstanbul: Literatür.
- Greenberg, J. (1987). Reactions to Procedural Injustice in Payment Distributions: Do the Means Justify the Ends? *Journal of Applied Psychology*, 72, 55-61.
- Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Greenberg, J. (1996). *The Quest for Justice on the Job*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Gürbüz, S. (2008). "İş Tatmini ve Adalet Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi." *Amme İdaresi Dergisi*, 41(4), 49-77.
- Günaydın, S. C. (2001). *İşletmelerde Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Değişkenlerinin Politik Davranış Algısı ve İşbirliği Yapma Eğilimine Etkisini İnceleyen Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel Adalet: Ortaya Çıkışı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Bugünkü Durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İçerli, L. (2010). "Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım" *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Judge, T. A., & Colquitt, J. A. (2004). Organizational Justice and Stress: The Mediating Role of Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 395-404.
- Karaca, S. B. (2001). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Alguları ile Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Kaskel, R. J. (2000). Value Congruence and Satisfaction. Unpublished Doctoral Dissertation. The California School of Professional Psychology at Alameda.
- Kraimer, M. L. (1997). Organizational Goals and Values: A Socialization Model. *Human Resource Management Review*, 7 (4), 425-447.
- Lee, H. R. (2000). *An empirical study of organizational justice as a mediator of the relationships among leader-member exchange and job satisfaction, organizational commitment, and turnover intentions in the lodging industry* (Unpublished doctoral dissertation). State University, Virginia.
- Lee, R., & Wilbur, E. R. (1985). Age, Education, Job Tenure, Salary, Job Characteristics, and Job Satisfaction: A Multivariate Analysis. *Human Relations*, 38(8), 781-791.
- Levental, G. S. (1980). What Should Be Done With Equity Theory? K. J. Gerjen & M. S. Greenberg (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum Press.
- Martin, C., & Bennett, L. N. (1996). The Role of Justice Judgments in Explaining the Relationship Between Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Group & Organization Management*, 21(1), 84-104.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). T. C. Resmi Gazete, 28054, 14.09.2011.
- Moorman, R., H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76 (6), 845-855.
- Mullins, L. J. (1996). Management and Organizational Behaviour. Fourth Edition. London: PITMAN Publishing.
- O'reilly, C.A., Jennifer, C., & David, F. C.. (1991). People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 487-516.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özmen, Ö., Arbak, Y. ve Özer, P. (2007). Adalet Verilen Değerin Adalet Algıları Üzerindeki Etkisinin Sorgulanmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17-33.
- Robbins, Stephen P. (1990). *Organization Theory. Structure, Design, and Applications*. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: ALFA.
- Sayın, U. (2009). *Güven: İşletmelerde Algılanan Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Arasındaki İlişkide Bir Aracı: Bir Uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumunu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve İstanbul İlindeki Özel Hastanelerde Çalışan Hemşirelere Yönelik Bir Çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü* (Yayımlanmamış uzmanlık yeterlilik tezi). Ankara.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tez). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Tan, Ç. ve Töremen, F. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da Devlet ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlem Adaleti, İş Tatmini ve Duygusal Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12(3), 97-120.
- Webb, L. Dean ve M. Scott Norton. (1999). Human Resources Administration. Personnel Issues and Needs in Education. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W., ve Lofquist, L. H. (1967). Manual for The Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, No. 22, 1-119. Minneapolis: University of Minnesota.
- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel Adalet ile İş Doyumu İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. Ege Akademik Bakış, Cilt: 12, Sayı: 2, ss. 171-182.
- Yeşil, S. ve Dereli, S. F. (2012). Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Üzerine Bir Alan Çalışması, KSU, İİBF Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 01, 105-123.
- Yıldırım, F. (2007). *Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Adalet İlişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, G. (2004). İnsan Kaynakları Uygulamalarına İlişkin Örgütsel Adalet Algısının Çalışanların Uyum ve Davranışları Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yürür, Ş. (2005). Ödüllendirme Sistemleri ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi ve Bir Uygulama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL JUSTICE AND JOB SATISFACTION: THE SAMPLE OF GENERAL DIRECTORATE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES*

Ferudun SEZGİN**

Yılmaz YILDIZHAN***

Abstract

This study examined the relationships between organizational justice perceptions and job satisfaction of the employees working for the General Directorate of Educational Technologies of (EGITEK) in Ministry of National Education (MoNE). A total of 412 employees from EGITEK participated in the study. 'Organizational Justice Scale' and 'Minnesota Job Satisfaction Questionnaire' were used to gather data. In order to analyze data, t-Test, One Way ANOVA, Pearson Correlation Coefficients and Multiple Linear Regression Analysis were performed. Results indicated that female participants had more likely to experience procedural and interactional justice than males. Females also had a higher level of intrinsic and extrinsic satisfaction than male participants. There were positive and significant relationships between organizational justice dimensions and the job satisfaction factors. Regression analysis revealed that procedural justice and interactional justice were significant predictors in explaining intrinsic and extrinsic satisfaction.

Key Words: Organizational justice, intrinsic satisfaction, extrinsic satisfaction

* Gazi University

** Ministry of National Education

KİMYA ÖĞRETMENLERİNİN ORTAÖĞRETİM KİMYA ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ*

Tamer YILDIRIM**

Nurtaç CANPOLAT***

Özet

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerinden hareketle, yenilenen ortaöğretim kimya öğretim programının işleyen ve aksayan yönlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel yaklaşımlardan durum incelemesi (casestudy) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya Artvin ilinde görev yapan 17 kimya öğretmenin tamamı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek öğretmen görüşleri betimsel yollarla sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, programın güncel bilgi içerdiğini, ölçme değerlendirme yaklaşımının uygulanabilir olduğunu belirtmiş bununla birlikte programın içeriğinin yoğun ve ağır olduğunu, önerilen sürelerin yetersiz olduğunu, etkinlikleri ve öğretim yöntemlerini uygulamadıklarını, ünite konularının sadeleştirilmesi gerektiğini ve program yapımcıları tarafından hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görüşlerini dile getirmişlerdir. Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kimya öğretim programının yeniden gözden geçirilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Kimya öğretim programı, program değerlendirme, ortaöğretim, öğretmen görüşleri, görüşme

Giriş

Bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda, eğitimin önemi giderek artmaktadır. Çünkü değişim ve gelişimin getirebileceği sorunlara ancak iyi eğitilmiş insan gücüyle çözüm bulunabilmekte ve yeniliklere de iyi eğitilmiş insanlar daha kolay ayak uydurabilmektedirler.

Öğretim programları eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biridir. Bilim ve teknolojiye gelen değişimler göz önünde bulundurularak öğretim prog-

* Çalışmanın verileri, araştırmacının “Kimya Öğretmenlerinin Yenilenen Kimya Öğretim Programının Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır

** Artvin Fen Lisesi

*** Prof.Dr.; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

ramlarının da bu değişimlere uygun bir şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü bilimsel ve teknolojik gelişmeler nitelikli bireylerle mümkün olabilmektedir. Arzu edilen niteliklere sahip insanlar da, ancak çağın gereklerine uygun olarak oluşturulmuş eğitim sistemi ve dolayısıyla öğretim programları ile yetiştirilebilmektedir (Tan, 2007).

Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi açısından eğitimin, amaca yönelik olarak geliştirilen programlara uygun bir şekilde, gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. (Saylan, 1995). Öğretim programları; öğrenilmesi istenen içerik ve zaman öğeleri dikkate alınarak, eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmektedir (Özer,1998).

Genel olarak öğretim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Demirel, 2000). Hedef; öğrenene kazandırılacak davranışları, içerik; hedeflere uygun düşecek konuları, öğrenme-öğretme süreci; hedeflere ulaşabilmek için faydalanılabilecek öğrenme-öğretme modellerini, stratejilerini, yöntem-tekniklerini ve ölçme-değerlendirme ise kazanımların test edilip, bunların kazandırılma derecesini belirleyebilmek için kullanılabilecek ölçme değerlendirme yaklaşımlarını içerir.

Son yıllarda birçok ülkede öğretim programları yenilenerek çağın gereklerine uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Benzeri çalışmalar ülkemizde de yapılmıştır. Ülkemizde öncelikle ilköğretim programları yenilenmiş ve daha sonra ortaöğretim programları bunları temel alacak şekilde yenilenmiştir. Kimya Öğretim Programı 2008-2009 eğitim öğretim yılında 9.sınıflardan başlanarak kademeli şekilde diğer sınıflarda da uygulamaya geçirilmiştir. Böylece yeni Kimya Öğretim Programına 2011-2012 eğitim öğretim yılında tamamen (bütün sınıflarda) geçilmiştir.

Öğretim programlarının değerlendirilmesi, aksayan yönlerinin tespit edilerek düzeltme çalışmalarının yapılması programın başarıya ulaşabilmesi açısından oldukça önemlidir (Demirel, 1992). Programların iyileştirilebilmesi için uygulama sürecinde programa ilişkin dönütlerin alınması gerekmektedir. Öğretmenler, programların uygulanma süreci açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla, öğretim programlarına yönelik değerlendirmeler yapılırken programın uygulayıcılarının görüşlerine de başvurulması gerekir (Saylan, 2001). Kimya öğretim programı ile ilgili yeterince değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı söylenebilir. Bu yüzden öğretim programlarının hedeflendiği şekilde işleyip işlemediğinin tespit edilebilmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi açısından bu konu üzerine daha çok çalışmanın yapılması faydalı olacaktır. Yeni kimya programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan bazı çalışmalar, önemli bilgiler sunmaktadır (Aydın, 2010; Can, 2010; Ercan, 2011; Kurt ve Yıldırım, 2010; Yaşar, 2012). Ancak, öğretim programlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulamada karşılaşılan güçlükler ile ilgili olarak daha çok bilgininin edinilebilmesi açısından bu konuda yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Program geliştirme çalışmaları dinamik bir süreç olması ve bu süreçte programların sürekli iyileştirilebilmesi yukarıda da belirtildiği gibi programların değerlendirilmesine yönelik çalışmaları önemli kılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak geliştirilen kimya öğretim programının günümüzde kabul gören eğitim anlayışına daha uygun olduğu söylenebilir. Ancak, uygulanmadan programların eksik-

liklerinin ve aksayan yönlerinin görülebilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle uygulama sürecinde yapılacak olan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak programların iyileştirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme açısından programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Programların eksikliklerinin tespitinde ve iyileştirilerek daha işlevsel hale getirilmesinde öğretmenlerden alınan dönütler program geliştiricilere önemli veriler sağlayacaktır. Bu anlayış çerçevesinde sunulan çalışmada kimya öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada;“Öğretmenlere göre yenilenen ortaöğretim kimya öğretim programının işleyen ve aksayan yönleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin programdaki kazanımlarla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin programdaki konuların içeriği, ünitelerin kapsamı ve önerilen ders saatlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin programda önerilen öğretim yöntem tekniklerinin ve etkinliklerin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin kimya dersi öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenler yeni öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve nasıl bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırma, ortaöğretim kimya programının uygulanabilirliği ve uygulamadaki eksiklik ve aksaklıklar hakkında kimya öğretmenlerinin görüşlerini saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar kapsamındaki durum çalışmaları; sınırları belli olan bir sistem, olay, program, durum ya da etkinlik ile ilgili, belirli bir zaman ve mekânda derinlemesine araştırma yaparak bilgi toplamak amacıyla yapılmaktadır (McMillanand&Schumacher, 2010). Çalışma kapsamındaki kimya öğretmenlerinin yeni kimya programı hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından bir görüşme formu oluşturularak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakat, önceden belirlenmiş bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama şeklinde tasarlanan etkileşimli bir iletişim süreci ya da veri toplama aracıdır. Mülakatlarda bireylere yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar gibi gözlenemeyen durumların anlaşılması yoluna gidilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Artvin ili ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 17 kimya öğretmeninden oluşmaktadır. Artvin’de ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 17 kimya öğretmeni bulunmaktadır. Yani araştırma kapsamında Artvin’deki kimya öğretmenlerinin tamamı ile görüşülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapısına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | Mesleki Deneyim | | | Okul Türü | | | |
|----------|-----------------|----------|-----------|----------------|--------------|---------------|------------|
| | 0-5 yıl | 5-10 yıl | 10-20 yıl | Anadolu Lisesi | Genel Lisesi | Meslek Lisesi | Fen Lisesi |
| Bayan | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 0 |
| Bay | 1 | 2 | 5 | 4 | 1 | 2 | 2 |

Verilerin Analizi

Çalışmada görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar tablolar şeklinde sunulmuştur. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler öncelikle araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Yazıya dökümü yapılan görüşmeler daha sonra çözümlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme verilerinden ana kategoriler ve her kategoriye ait kodlar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bazı görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar, K1, K2,K3...K17gibi kodlarla verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Ortaöğretim Kimya Öğretim Programı hakkındaki görüşleri analiz edilerek Tablo 2- Tablo 11’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin “Yeni programın eski programa göre güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar analiz edilerek programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri sırasıyla Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. Programın Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|---|---|
| Günlük hayattan güncel bilgi içermesi | 6 |
| Öğrenci merkezli olması | 3 |
| Neden-sonuç ilişkisinin kurulabilmesi, ezberden çok anlamaya dayalı olması | 3 |
| Matematiksel işlemlerin ikinci plana atılarak kimya kavram bilgisinin ön planda tutulması | 2 |
| Sarmal yapı program olması | 2 |
| Ölçeme değerlendirme anlayışı | 2 |
| Geniş ve kapsamlı olması | 2 |

Tablo 2’den 6 öğretmenin programın güçlü yönü olarak, günlük hayattan güncel bilgiler içermesi durumunu belirttikleri görülmektedir. Bu görüşe sahip olan öğretmenlerden bazılarının cevaplarından yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Yeni programda daha güncel bilgiler var günlük hayattan bilgiler verilmiş.”(K1).

“Güncel konu içermesi açısından, eskiden, öğrenciler, öğrendiklerimiz ne işe yarıyor derlerdi.”(K11).

"Günlük hayatta karşılaşılan olayların kimya ile ilişkilendirilerek programda yer alması"(K17).

Bazı öğretmenler programın öğrenci merkezli olması, neden sonuç ilişkisi kurulabilmesi, matematiksel işlemlerden daha çok kimya kavram bilgisinin öne çıkması ve ölçme değerlendirme anlayışı gibi diğer güçlü yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

"Matematiksel işlemler ikinci plana atılmış, matematiksel problemlerden ziyade kimya kavram bilgisi öne çıkmış."(K2).

"Neden sonuç ilişkisi daha iyi kurabiliyoruz direk bilgiyi vermektense neden böyle olduğu daha iyi kurulmuş."(K13).

"Öğrenciyi daha fazla araştırmaya sevk ediyor."(K6).

Tablo3..Programın Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|--|----|
| Önerilen sürelerin yetersiz olması | 10 |
| Programın çok yoğun ve fazla ayrıntılı konu içermesi | 10 |
| Ezber bilgi içermesi | 2 |
| Öğrenciyi hazır hale getirmenin zor olması | 1 |

Tablo 3'den öğretmenlerin çoğunun, önerilen sürelerin yetersiz oluşunu ve programın çok yoğun ve fazla ayrıntılı konular içermesini, programın zayıf yönleri olarak düşündükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu görüşleri yansıtan bazı öğretmen ifadeleri verilmiştir:

"Konular daha ayrıntılı işlenmiş, eski programda daha sade idi. Konuların çok ayrıntılı olması zaman açısından sorun yaratıyor."(K1).

"Program çok sıkıştırılmış aşırı yoğun bilgi var ve ayrılan zaman kısıtlı."(K2).

"Önerilen ders saat sayısı az. Program çok yoğun bilgi içeriyor ve çok ayrıntıya girilmiş."(K3).

"Konu içeriğine göre ders saat sayısı çok kısıtlı konu içeriğinin artmasına rağmen ders saat sayısında azalma var. Konular çok geniş daha dar ve öz bilgi içermesi gerekirdi."(K15).

Bu görüşlerin yanında bazı öğretmenler, programın ezber bilgi içermesini ve matematiksel problemlerin azlığını zayıflık olarak belirtmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmenler, programın sayısal eğilimli öğrenciler için sıkıcı olduğunu dile getirmektedirler. Bu düşünceyi yansıtan bir alıntı şöyledir:

"Kimya anlatımını çok zevksiz bir hale getirdi. Aşırı ezbere dayalı bilgiler içermesi ve sayısal yönünün zayıflaması dersi sayısal öğrencilerin gözünde sıkıcı hale getirdi."(K8).

"Programda hedeflenen kazanımlarla önerilen konu içeriklerinin ilişkililik düzeyini nasıl buluyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar analiz edilerek öğretmenlerin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Programdaki Kazanımlarla Önerilen Konu İçeriklerinin İlişkili Düzeyine Yönelik Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|--|---|
| İçeriklerle kazanımlara ulaşılabilir ancak zaman yeterli olmadığı için içerik önerilen sürede yetişmiyor. | 9 |
| İçerik ile kazanımlar uyumlu, hedeflenen kazanımlar gerçekleştirilebilir. | 4 |
| Öğrencilerin ön bilgileri yetersiz olduğundan içerikler anlaşılıyor, dolayısıyla kazanımlar gerçekleşiyor. | 2 |
| İçerik yetersiz kazanımlara ulaşamıyor. | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde programda hedeflenen kazanımlarla önerilen konu içeriklerinin ilişkili düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerden 13'ü içeriklerle kazanımlara ulaşabildiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu öğretmenlerden 9'u zaman yetmediği için içeriğin önerilen sürede yetiştirilemediğini belirtmişlerdir. Bu görüşleri yansıtan bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

“Önerilen içerikler yeterli ve kazanımlara ulaştırılabilir ancak zaman sınırlamasından dolayı içerik yetişmeyince kazanımda gerçekleşmiyor.”(K1).

“Konu içeriğinin fazla olması içeriğin kısa zaman da verilmesi gereklerinden dolayı içerik tam olarak verilemiyor ancak içeriklerle kazanımlar arasında doğru bir ilişki var program tam uygulanmadığı için kazanımlara ulaşamıyor.”(K2).

“Zaman yeterli olsa içerikler kazanımlara ulaştırılabilir ancak zaman yetersiz olunca içerikler tam verilemiyor ve kazanımlar gerçekleşmiyor.”(K7).

“İçerikler ile hedeflere ulaşılabilir ancak içerik kısıtlı zamanda tam olarak verilemeyince kazanımlarda eksik kalabilir yoksa içerikler ile kazanımlar uyumlu.”(K17).

Bunların yanında örneklem kapsamındaki 2 öğretmen, öğrencilerin ön bilgileri yetersiz olduğu için konuları anlayamadıkları ve bunun sonucunda da kazanımların gerçekleşmediğini belirtmiştir. Bununla ilgili bir öğretmen cevabı aşağıdaki gibidir:

“İçerik uygun olabilir ancak öğrencilerin ön bilgileri(önceki) yeterli olmadığı için kazanımlar gerçekleşmiyor.”(K10).

Diğer taraftan 2 öğretmen içeriklerin yetersiz olduğunu bu nedenle kazanımların gerçekleştirilemediğini belirtmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “Programda önerilen konular ve bu konuların kapsamı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevapların analizi yapılarak öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo5. Programda Önerilen Konular ve Konuların Kapsamına Yönelik Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|--|----|
| Konular çok kapsamlı, daraltılmalı. | 11 |
| İçerik çok derin öğrencilerin anlayamayacağı konular konulmuş. | 5 |
| 9.sınıfta anlatılan atom konusu biraz daha genişletilebilir. | 1 |

Tablo5 incelendiğinde programda önerilen konular ve bu konuların kapsamı hakkında öğretmenlerden 11'ikonuların çok kapsamlı olduğunu, daraltılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bazı öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

"Konular çok ayrıntılı lise düzeyinde bu kadar ayrıntılı bilgiye gerek yok."(K1).

"Konuların kapsamı çok geniş, 12.sınıfta elementler kimyası ünitesindeki kazanımlara baktığımızda periyodik cetveldeki elementlerin minerallerini, cevherlerini, bileşiklerini ve kullanım alanlarını bilir diyor. Bu kazanımı kimya öğretmenleri bilmiyor ki öğrenciye kazandırsın."(K2).

"Bazı gereksiz konular var çok detaya girilmiş."(K13).

"İçerikler çok derin özellikle 10.sınıfta fizik konuları programda yer almış bunlar çok yoğun bilgiler gereksiz olduğunu düşünüyorum."(K4).

"Konuların kapsamı çok yoğun ve bazı üst düzey öğrenci açısından ağır bilgiler mevcut. Konular azaltılıp daha sade içerik verilmeliydi."(K17).

Benzeri şekilde öğretmenlerden 5'i içeriğin çok derin olduğunu öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını ve dolayısıyla bu konuların anlaşılamayacağını ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak bazı öğretmenlerin cevapları şöyledir:

"Bazı konular ağır anlatılmak istenileni algılamak çok zor." (K8).

" Özellikle 10.sınıfın ilk konusu atom ve elektrik ünitesi çok karmaşık ve ağır bilgi içeriyor fizik bilgisi gerekli öğretmen olarak çok zorlanıyoruz." (K7).

Mülakatlardan elde edilen bulgular doğrultusunda programda üniteler için önerilen sürelerle yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo6. Programda Üniteler İçin Önerilen Sürelerle İlgili Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|---------------------------|----------|
| Süreler çok yetersiz | 14 |
| 9.sınıf hariç yetersiz | 3 |

Tablo 6'dan da görülebileceği gibi örneklem kapsamındaki öğretmenlerin tamamı üniteler için önerilen sürelerin yetersiz olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Üniteler için önerilen sürelerle ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

"Önerilen süreler kesinlikle yetersiz artırılmalı veya konular çıkarılmalı."(K3).

"Üniteler için önerilen süreler kesinlikle yetersiz konuları yetiştiremiyoruz."(K10).

Bunların yanında 3 öğretmen 9.sınıf konuları için sürelerin yeterli diğer sınıflarda yetersiz olduğunu ve süreler yeterli olmadığından konuları esnetmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Ayrıca mülakatların analizi ile öğretmenlerin çeşitli konular için sadeleştirme-yeye yönelik görüşleri belirlenmiş ve bu görüşler Tablo7'de verilmiştir.

Tablo7. İçeriklerin Sadeleştirilmesine Yönelik Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|---|----|
| 12. sınıfta elementler kimyası ünitesi sadeleştirilip daraltılmalı | 12 |
| 10.sınıfta atom konusu, kuantum kimyası sadeleştirilmeli | 11 |
| 11.sınıfta entropi kavramı çıkarılmalı | 3 |
| 10.sınıfta mol kavramı ve kimyasal hesaplamalar konusu genişletilmeli | 2 |
| 9.sınıfta organik konularına gerek yok | 1 |

Tablo 7’den öğretmenlerin örneklem kapsamındaki öğretmenlerin çoğunluğunun programın içerik bakımından sadeleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı 12.sınıfta Elementler Kimyası ünitesinin 10. sınıfta ise Atom (kuantum kimyası) konusunun sadeleştirilip daraltılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de 11. sınıftaki konulardan entropi kavramının çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuların sadeleştirilmesine yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İçerik bakımından özellikle elementler kimyası daha az sade hale getirilmeli. Bence gereğinden fazla ayrıntı var. Elementlerin elde yöntemleri, bulunduğu mineraller ve kullanım alanları çok ayrıntılı verilmiş. Kesinlikle hafifletilmeli.”(K8).

“Elementler kimyası ünitesinin öğrenilmesi şart ise sadeleştirilmeli. Her elementin mineral ve cevherinin ezberinin yapılabilmesi YGS ve LYS girecek öğrenci için zaman alıcı ve oldukça güçtür.”(K9).

“Elementler kimyası tamamen çıkarılabilir çıkarılmıyorsa büyük oranda sadeleştirilmeli.”(K16).

“10.sınıfta ki kuantum kimyası konusu çok geniş ve ağır o konu tamamen çıkarılıp fizik programına konulmalı.”(K5).

“10.sınıflarda atom ve elektrik ünitesinde kuantum kimyası konusu sadeleştirilip çıkarılmalı, 11.sınıflarda entropi ve gibbs enerjisi çıkarılmalı.”(K6).

Mülakatlarda öğretmenlere “Programda önerilen etkinlikleri sınıf ortamında ne derece uygulayabiliyorsunuz? Uygulamada karşılaştığınız güçlükler varsa bunlar nelerdir?” şeklinde yöneltilen sorularla programda yer alan etkinliklerle ilgili düşünceleri sorgulanmış ve verilen cevapların analizi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 8).

Tablo8. Programda Önerilen Etkinliklerle İlgili Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|--|---|
| Etkinlikleri yapmak için yeterli zaman yok. | 9 |
| DeneySEL etkinliği yapacak laboratuvar ve yeterli malzeme yok (deneysel etkinlikleri yapamıyorum). | 6 |
| Etkinliklere zaman buldukça uygulayabiliyorum. | 2 |

Tablo8’den de görülebileceği gibi öğretmenlerin önemli bir kısmı etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak zaman problemlerinin olduğunu diğerleri de laboratuvar ve malzeme eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bazı öğretmenlerin cevapları aşağıdaki gibidir:

"Yine sıkıntımız zaman. Bir deneyi laboratuvar ortamında yapmaya çalıştığımızda öniü hazırlık deney sonrası temizlikle beraber 2 ders saati ancak yetiyor. Bu şekilde programdaki etkinlikleri yapmaya kalkarsak teorik hiçbir ders yapma şansımız kalmıyor ve programın uygulanması şansı kalmıyor. Ben sadece kolay olan deneyleri, basitlerini yapabiliyorum."(K2).

"Laboratuvarı kullanamadığımız bir gerçek. Şöyle ki laboratuvarımıza gidecek vakit bulamıyoruz. Konuların işlenmesi zor yetiştiriyor. Laboratuvarın hazırlanması çok zaman alıyor. Sadece araştırma türü ve kavram haritası oluşturma şeklinde etkinlik yapabiliyoruz. Animasyon ve projeksiyonla görsel etkinlikler yapabiliyoruz."(K6).

"DeneySEL etkinlikleri vakit yetersizliğinden uygulayamıyoruz. DeneySEL olmayan diğer etkinlikleri uygulayabiliyorum."(K10).

"Bizim okul yeni açıldı laboratuvarımız yok. DeneySEL etkinlikleri yapamıyoruz. Sunumla görsel anlatım yapabiliyoruz bu zamandan kazanç sağlıyor."(K11).

"DeneySEL etkinlik yapamıyoruz laboratuvarımız var ancak malzemelerimiz yok bu nedenle deneySEL etkinlik yapamıyoruz."(K12).

Mülakatlar sırasında öğretmenlere, programdaki etkinliklerin öğrenmeye etkisi ile ilgili görüşleri de sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını (15 öğretmen) etkinliklerin öğrenmeyi etkili kıldığını ve kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen cevapları aşağıdaki gibidir:

"Etkinlik yapıldığı zaman öğrenmeyi etkili kılıyor konunun pekişmesi sağlanıyor."(K1).

" Etkinlikler uygulandığında öğrenmeyi kolaylaştırıyor ve kesinlikle etkili."(K4).

"Deney yapıldığı zaman öğrenci çok istekli oluyor bu işinizi kolaylaştırıyor."(K12).

Programda önerilen öğretim yöntemleri ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo9. Programda Önerilen Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|--|---|
| Yöntem ve teknikler güzel ancak ben daha çok düz anlatım(sunum) ve soru cevap yöntemini kullanıyorum. | 7 |
| Yöntem ve teknikler güzel ancak zaman darlığı ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı daha çok düz anlatım yöntemini kullanıyorum. | 4 |
| Buluş yolu, tartışma, sunuş yolu ve beyin fırtınası gibi etkinlikleri uygulayabiliyorum. | 2 |
| Beyin fırtınası yapmak çok zor öğrenci merkezli eğitimi öğrenciden kaynaklanan nedenlerden dolayı uygulayamıyorum. | 1 |
| Beyin fırtınası çok etkili ve güzel bunun yanında diğer yöntemleri de uygulayabiliyorum. | 1 |
| Demonstrasyon yöntemini kullanıyorum | 1 |
| Kitaplarda yeterli bir düzeyde önerilen ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntem ve teknikler yok. | 1 |

Tablo9'dan öğretmenlerin önemli bir kısmının önerilen yöntemleri uygun buldukları ancak çeşitli nedenlerden dolayı kendilerinin bu yöntemleri kullanamadıkları, daha çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu düşünceleri yansıtan bazı öğretmen açıklamaları şöyledir:

"Yöntem ve teknikler çok güzel öğrenci merkezli olması öğrenmeyi etkili kılıyor ancak ben dersleri öğrenci merkezli işleyebilmem için en az haftada 8 saat derse ihtiyacım var dolayısı ile uygulamam oranım düşük sunum yöntemi ve soru cevap yöntemini daha çok kullanıyorum."(K2).

"Soru-cevap ve düz anlatım tarzında yöntemleri kullanabiliyoruz zaman kısıtlamasından dolayı çok fazla öğrenci merkezli öğretim yapamıyoruz."(K6).

"Pek çok yöntem ve teknik var hepsini kullanmak mümkün olmuyor ben daha çok düz anlatım, soru cevap ve demonstrasyon yöntemlerini kullanıyorum."(K15).

"Öğrencimiz iyi olduğu ölçüde uygulanabiliyor ancak benim öğrencilerimle öğrenci merkezli eğitim yapamıyorum. Ben kendim anlatmak zorunda kalıyorum. Öğrenci merkezli bu müfredatın yetiştirme şansı yok."(K5).

Bazı öğretmenler, öğrenci merkezli öğretimi ön plana çıkaran yöntemlerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik bir mülakat alıntısı aşağıdaki gibidir:

"Bazılarını uygulayabiliyorum öğrencilerin bazı şeyleri buluş yolu ile bulmasını sağlamaya çalışıyorum sadece sunuş yolunu kullanmıyorum."(K3).

Yarı yapılandırılmış mülakatlarda öğretmenlere, "Programda önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilerek alınan cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo10. Programda Önerilen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları Hakkındaki Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|--|----------|
| Programın en uygulanabilir yönü ölçme değerlendirme yaklaşımı olmuş, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru- yanlış ve açık uçlu soruların hepsini sınavlarda kullanıyorum. | 16 |
| Klasik soruları daha çok tercih ediyorum, doğru yanlış, test ve boşluk doldurmaya da kullanıyorum ama öğrencilerin atarak tutturma şansı yüksek olan doğru-yanlış sorularının ölçme açısından doğruluğuna inanmıyorum. | 1 |

Tablo10'dan öğretmenlerin hemen hemen tamamının programda önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygun buldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını derslerde ve çeşitli sınavlarda sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Programın en uygulanabilir, en güzel yanı ölçme değerlendirme olmuş. Eskiden yazıda 10 tane problem sorup matematik bilgisini ölçerken şimdi çok fazla soruyla boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli ve klasik şeklinde konunun her tarafından kavramsal sorular sorup öğrenmeyi daha iyi ölçebiliyoruz."(K2).

"Eskiden sadece klasik ve test yapardık şuan daha iyi boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların hepsini kullanıyoruz. Bu daha verimli ölçme-değerlendirme yapmamızı sağlıyor. Programın en uygulanabilir yanı burası olmuş"(K5).

"Yeni ölçme değerlendirme yöntemleri bence programın en başarılı yanı. Daha önceden az soru ile öğrencileri ölçmeye çalışırken şimdi her çeşit sorudan oluşan sınavlar öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçme açısından yeterli."(K8).

Programın uygulanmasına yönelik olarak öğretmenlere ayrıca, "Programı daha etkili bir şekilde uygulayabilmeniz için ne tür yardıma ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Bu konu ile ilgili olarak hizmet içi eğitimi planlayıcılarına ne gibi önerilerde bulunursunuz?" şeklinde sorular yöneltilmiş ve öğretmen görüşleri tablo halinde sunulmuştur (Tablo 11).

Tablo 11. Programın Daha Etkili Bir Şekilde Uygulanabilmesine Yönelik Görüşler

| Öğretmen görüşleri | f |
|---|----|
| Program değişikliklerinden zamanında bilgilendirilip uygulamadan önce hizmet içi eğitime alınmalıyız. | 10 |
| Hizmet içi eğitimler faydalı olmuyor, ders saat sayısı artırılmalı veya program sadeleştirilmeli. | 5 |
| Öğretmen kılavuz kitaplarının gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum. | 1 |
| Görselliği olan materyaller geliştirilip okullara ulaştırılmalı. | 1 |

Tablo11'den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin önemli bir kısmının (10 öğretmen) yeni program uygulamaya konulmadan önce öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve programın nasıl uygulanacağına dair hizmet içi eğitim kurslarının yapılması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

"Program değişikliklerinden zamanında bilgilendirilip eğitilirse daha faydalı olur. Programın değiştiğinden bile geç haberimiz oluyor. Programa eklenen bazı konular bizim üniversite eğitimimizde dahi görmediğimiz konular bunlar hakkında bizim hizmet içi eğitime alınmamız faydalı olur."(K1).

"Hizmet içi eğitim istiyorum ancak verimli olmalı yasak savma babında olmamalı. Eğitim öğretim başlamadan bize konuları nasıl anlatmamız gerektiğini nerelerin daha önemli olduğunu anlatmalı bizimde eksik yanlarımız olabilir bunları yenilememiz için yardımcı olunmalı. Ders kitaplarının değişmeli ve daha kullanışlı olmalıdır."(K6).

"Program değişiyor bize yönelik bir eğitim yapılmıyor veya bazı öğretmenler seçilip eğitiliyor onların illerde eğitim yapması bekleniyor oysa onlardan biz faydalanamıyoruz."(K16).

Bazı öğretmenlerin de yapılan hizmet içi eğitim kurslarının kalitesinden memnun olmadıklarını dile getirmektedirler. Daha önce de ifade edildiği gibi öğretmenler ders saatlerinin artırılmasını veya program sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Konuların daraltılmasını talep ediyorum bir öğrenci her konuda az bilgi bilmesinden ziyade az konuda çok bilgi sahibi olmalı bence bu şekilde bir program yapılmalı. Hizmet içi eğitimin gerekli olduğuna inanıyorum.”(K12).

“Hizmet içi eğitimler verimli olmuyor bize bu programı tanıtanlar kendileri yeterince inanıp özümsemiş olmalı yoksa hizmet içi eğitimlerden verim alamıyoruz.”(K3).

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin programla ilgili genel görüşlerine yönelik olarak programın güçlü ve zayıf yönleri sorgulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğu programın günlük hayattan güncel bilgiler içermesini programın güçlü yönü olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Diğer taraftan, araştırmanın bulgularından, öğretmenlerin çok önemli bir kısmının programdaki konu içeriklerinin çok yoğun ve fazla ayrıntılı olmasını ve konular için önerilen sürelerin yetersiz olmasını programın zayıf yönü olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, ülkemizde yeni kimya programını değerlendirmek amacı ile yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile uyum içerisinde (Can, 2010; Ercan, 2011; Kurt ve Yıldırım, 2010).

Öğretmenlerin yeni programda konulara günlük hayatta kullanılan güncel kimya bilgilerine önem verilmesinden memnun kaldıkları söylenebilir. Ercan (2011) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kimyanın gündelik hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin kimyaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından son derece önemlidir. Önceki program (1992 kimya öğretim programı) ile ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenler, programın gündelik yaşamla ilişkilendirilmediğini dile getirmişlerdir (Aydın, 2007). Gündelik yaşamla ilişkilerin kurulması açısından mevcut programın daha iyi bir şekilde yapılandırıldığı söylenebilir. Konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesine ilave olarak programın ezberden uzak olması, kavramsal öğrenmeyi ön plana çıkarması ve yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsemesi, programın diğer üstünlükleri olarak ifade edilmiştir. Programın ezberden uzak, kavramsal öğrenmeyi teşvik etmesi ve yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsemesi; öğrenilen bilgilerin farklı alanlara uygulanabilmesi, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması açısından oldukça önemlidir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğretmenler, programın içeriğinin oldukça kapsamlı ve önerilen sürelerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğretim programları incelendiğinde 10.ve 12.sınıf seviyesinde çok fazla kazanımın bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde dahilindeki öğretmenler de bu durumu dile getirerek bu sınıflarda konu kapsamının çok geniş olduğunu belirtmişlerdir. Programın bu görüşler doğrultusunda sadeleştirilmesinin, programda ön plana çıkarılan yapılandırıcı yaklaşıma uygun öğretim ortamlarının oluşturulabilmesi açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Programın kazanımları ile konu içeriklerinin ilişkililik durumu ile ilgili olarak, öğretmenlerin çoğunun içeriklerle kazanımların uyumlu olduğunu ve içeriklerle kazanımlara ulaşılabilirliğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu şekilde düşünen öğretmenlerin önemli bir kısmı, zaman yetersizliğinden içeriklerin önerilen sürelerde yetiştirilememesinden dolayı kazanımların eksik kalabildiğini ifade etmişlerdir. Ercan (2011) tarafından yapılan çalışmada da benzeri şekilde kazanımların

öğretmenlerce büyük oranda anlaşıldığı rapor edilmektedir. Öğretmenlerin kazanımların gerçekleştirilebilmesinden değil de zamanın yetersizliğinden şikâyetçi oldukları anlaşılmaktadır. Bazı kimya kavramlarının soyutluk düzeyinin fazla olması nedeniyle kavramsal öğrenme süreci uzayabilmektedir. Bu nedenle programın yeniden gözden geçirilerek konuların sadeleştirilmesi ya da ders saatlerinin artırılması kazanımların arzu edilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi açısından daha iyi sonuçların elde edilebilmesini sağlayacaktır.

Araştırmada bir başka önemli sonuç olarak; öğretmenlerin ünitelerin çok kapsamlı derin ve anlaşılması zor konular içerdiği görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu konu üzerine yapılmış olan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Can, 2010; Ercan, 2011; Kurt ve Yıldırım, 2010). Aydın (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da 10. sınıfta yer alan periyodik sistem konusunda çok fazla detaya inildiği rapor edilmektedir. Programda öğretmenlerin üniversite eğitiminde görmedikleri bazı konuların yer aldığı söylenebilir. Bu gibi konuları öğretmenlerin kavraması ve öğrencilere kavratması problem oluşturmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınarak yeni eklenen konular hakkında bilgilendirilmeleri programın uygulanabilirliğinin iyileştirilmesi açısından önemli olacaktır.

Mülakatlarda farklı sorulara, öğretmenler benzer cevaplar vermişler ve yukarıda da ifade edildiği üzere üniteler için önerilen sürelerin kesinlikle yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum konu ile ilgili diğer çalışmalarda da açıkça dile getirilmektedir (Can, 2010; Ercan, 2011; Kurt ve Yıldırım, 2010; Morgil, Yücel ve Ersan, 1992).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin 12.sınıf Elementler Kimyası ünitesinde ve 10.sınıf atomun kuantum kimyası konularında sadeleştirmeler yapılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni bu konulara öğretmenlerin yeterince hakim olmaması olabilir. Üniversitelerin kimya öğretmenliği programlarında ki müfredatlar incelendiğinde bu konuların önemli bir kısmının müfredatlarda yer almadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konularda eksiklerinin olmasının doğal olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konularda ki eksiklikleri hizmet içi eğitimlerle ve bilgilendirici CD'lerle giderilebilir.

Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin çoğunun programda bulunan etkinlikleri beğendikleri ancak etkinlikleri tam olarak yapamadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak çoğu öğretmen zamanın yeterli olmadığını bazı öğretmenler ise laboratuvar ve deneysel malzeme eksikliğini ifade etmişlerdir. Laboratuvar kullanımı ve derslerin deneylerle zenginleştirilmesi hususunda öğretmenlerin çok fazla istekli olmadıkları önceki programa yönelik yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Çallica, Erol, Sezgin ve Kavcar, 2001; Çepni, Akdeniz ve Ayas, 1995; Demirci, 2000; Morgil, Yücel ve Ersan, 2002; Silay, Çallica ve Kavcar, 1998; Üce, Özkaya ve Şahin, 2001). Görüşmeler sırasında bazı öğretmenler, programda önerilen deneylerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik olarak görsel materyallerin oluşturulmasının kendileri açısından faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Bunun için öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde uygulamalı etkinlikler yaptırmak suretiyle pratik kazandırılabilir. Kimya derslerinde deneysel etkinlikler çok önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için dersler uygulama ve teori diye ikiye ayrılıp deneysel etkinlik için ek süre verilebilir. Ayrıca okullara programda önerilen etkinliklerin malzemeleri temin edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler yapılan etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırıp etkili kıldığı görüşünde fikir birliği içindedirler. Kimya dersinde deneysel etkinliklerin önemi tartışılmaz. Bunun için programda bulunan etkinliklerin azami derece uygulanması için gerekli tedbirler alınmalı ve gerekirse uygulaması daha kolay ve pratik etkinlikler programa eklenebilir.

Verilerin analizinden öğretmenlerin çoğunun programda yer alan yeni öğretim yöntemlerini kullanmadıklarını daha çok eski alışkanlıkları olan düz anlatım ve soru cevap yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Buna sebep olarak da öğretmenler yine zaman darlığını ve sınıfların kalabalık oluşunu göstermişlerdir. Yaşar (2012) yaptığı çalışmada kimya öğretim programında öne çıkarılan yapılandırmacılığa dayalı öğelerin kimya öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde algılanmadığı ve bu öğelerin geleneksel bir anlayışla uygulamaya yansıtıldığı, rapor edilmiştir. Yine Şeker (2007) yaptığı çalışmada 6. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiş ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yeni öğretim programını uygularken zaman zaman eski öğretim yöntemlerine geri döndüklerini belirlemiştir. Bu sonuçlar, ülkemizde yeni programı değerlendirmek amacı ile yapılan benzer çalışmaların uyum içerisinde olduğunu göstermektedir.

Sınıf ortamlarında yıllarca geleneksel yöntemlerle ders işlemiş öğretmenlerin, yeni öğretim programının felsefesini ve altında yatan öğrenme teorilerini kısa sürede tam olarak benimseyememeleri, öğretmenlerin öğretim sürecinde eski öğretim yöntemlerini kullanmalarına sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca programın felsefesine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerine yönelik tanıtımların yapılmamış veya eksik yapılmış olması buna sebep olarak gösterilebilir.

Görüşmelerde öğretmenler programın en uygulanabilir yönünün ölçme-değerlendirme anlayışı olduğu görüşünde birleşmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını programda önerilen boşluk doldurma, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, doğru-yanlış tarzında ve açık uçlu soruların hepsini ölçme ve değerlendirme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin programda önerilen alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini pek kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak olumlu görüş beyan etmelerine rağmen bu teknikleri kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının uygulanması açısından, bu sonuçlar Ercan (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları uyuşmamaktadır. Bunun nedeni de aradan geçen zamanla öğretmenlerin programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerine alıştıkları söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ışığında öğretmenlerin çoğu programı daha etkili bir şekilde uygulayabilmek için programı geliştirenler tarafından zamanında hizmet içi eğitimlere alınmaları gerektiğini düşünmektedirler. Buda alanda yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Can, 2010; Ercan, 2011; Kurt ve Yıldırım, 2010). Öğretmenlerin bir kısmı programı tanıtmak amacıyla hizmet içi eğitim verenlerin yetersizliklerinden bahsetmektedirler. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerde programın tanıtımının programı geliştirenler tarafından yapılması gerektiğini dile getirmektedirler.

Programların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin uygulamaya yönelik bilgi ve becerileri son derece önemlidir. (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993). Bu nedenle öğretmenlerin de belirttikleri gibi hizmet içi eğitimlerin bizzat programı yapanlar tarafından gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Kaynakça

- Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R. (1993). Development of the turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440.
- Aydın, A.(2007). "Ortaöğretim Kimya Programının Uygulama Sürecinin Gerçekleştirilmesinde 1992'den Beri Uygulanan Ortaöğretim Kimya Programının Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 223-233.
- Aydın, A. (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin 1992'den Beri Uygulanan Ortaöğretim Kimya Müfredatları Hakkındaki Görüşleri." *Eğitim ve Bilim Dergisi*,33(148), 87-99
- Aydın, A. (2010). "Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Kimya Öğretim Programlarının Esnek Program ve Uygulamaları Açısından Değerlendirilmesi." *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 61-74.
- Can, E. (2010). "Liselerde Kimya Öğretmenlerinin Kimya Eğitim Programını Uygulamalarıyla İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri" (Kayseri ili örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Niğde .
- Çallica, H. , Erol, M., Sezgin, G., ve Kavcar, N. (2001). "İlköğretim Kurumlarında Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Bir Çalışma." *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 217-219. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çepni, S., Akdeniz, A. R. ve Ayas, A. (1995). "Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi (III): Ülkemizde Laboratuvar Uygulamaları ve Öneriler." *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 206, 24-28.
- Demirci, B. (2000, Eylül). "Liselerde Uygulanan Kimya Dersinin Verimliliği." *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri*, Ankara.
- Demirel, Ö. (1992). "Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö., (2000). "Planlamadan Değerlendirmeye." Pegem Yayıncılık, Ankara, 193.
- Ercan, O. (2011). "Kimya Dersi Yeni Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri." *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209.
- Mc Millan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Edition). Boston: Pearson Education.
- Morgil, İ. Yücel, A.S. ve Ersan, M. (2002, Eylül), "Öğretmen Algılamalarına Göre Lise Kimya Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerinin Değerlendirilmesi," ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Ankara
- Kurt, S. ve Yıldırım, N.(2010). "Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanması ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(1), 91-104
- Özer, B. (1998). "Öğrenmeyi Öğretme. A.Hakan İçinde, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* (s.146-164)." Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Saylan, N. (1995). "Eğitim de Program Tasarısı: Temeller, Prensipler, Kriterler." Balıkesir: İnce Ofset.
- Saylan, N. (2001). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Program Tasarısı ile İlgili Görüşleri ve Tasarı Süreçlerindeki Davranışlarının Belirlenmesi." *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-13.

◆ Tamer Yıldırım / Nurtaç Canpolat

- Silay, İ., Çallica, H.ve Kavcar, N. (1998, Eylül). *“Türkiye’deki Liselerde Fizik Eğitimine İlişkin Bir Anketin Değerlendirilmesi.”* III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Trabzon,
- Şeker, S. (2007). *“Yeni İlköğretim Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Işığında Değerlendirilmesi” (Gümüşhane ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tan, Ş. (Ed). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*(2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Üce, M., Özkaya, A.R., ve Şahin, M. (2001). *Kimya Eğitimi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiler Kitabı, 437-439. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yaşar, M.D. (2012). *“Ortaöğretim Kimya Öğretim Programındaki Yapılandırmaçılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulamaya Yansıtılma Durumlarına Yönelik Bir İnceleme: Erzurum örneği.”* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A., H., ve Şimşek (2008). *“Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.”* Ankara: Seçkin Yayınevi.A

ABSTRACT VIEWS OF CHEMISTRY TEACHERS ABOUT THE FEASIBILITY OF THE HIGH-SCHOOL CHEMISTRY CURRICULUM*

Tamer YILDIRIM**

Nurtaç CANPOLAT***

Abstract

In this study, the applicability and the problem associated with the practicability of the renewed high school chemistry curriculum according to the chemistry teachers' views were aimed.

In this qualitative case study data were collected from 17 chemistry teachers working in the Artvin province. Teachers were interviewed under the guidance of a semi-structured "Teacher Interview Form" developed by researcher. The data obtained from the interviews were subjected to a content analysis and the results are presented descriptively.

The findings of the study showed that the teachers reported that the curriculum includes up-to-date information; the sequence of the topics is appropriate and its measurement and evaluation approach is feasible. However, they also stated that the content of the program is too dense and hard for students to understand; the time allocated for the curriculum is not enough, so, they cannot carry out the activities and suggested teaching methods; the number of topics should be reduced; they need first hand in-service training about the curriculum by the curriculum developers and the curriculum is not flexible. They suggest that to be able to apply the curriculum effectively, some modifications on the curriculum has to be made in the light of the opinions of the teachers according to their views.

Key Words: Curriculum development, Chemistry curriculum, Constructivist approach, Curriculum evaluation, High-school, Teachers' views, Interview

* The data of study were taken from the master thesis titled views of chemistry teachers about the feasibility of the high-school chemistry curriculum

** Artvin Science High School

*** Prof. Dr. : Ataturk University Kazım Karabekir Education Faculty

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinaleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(Çepken et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakç, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). *“Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”*, **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). *“Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”*, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Fahişler Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim Çelâl'in Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, *“Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”*, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sarıoğlu, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İss, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.