



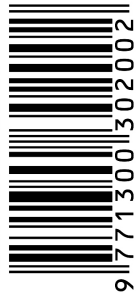
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
YIL : 2014 CİLT : 1 SAYI : 33

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
YEAR : 2014 VOLUME : 1 ISSUE : 33



ISSN: 1300-302X



9 17713001302002

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
2014/1 BAHAR (33/1)

YAYIN KURULU

Sahibi

Prof.Dr.Hüseyin AKAN (Rektör)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof.Dr.Mahmut AYDIN(Dekan)

Editör

Prof.Dr.Yavuz BAYRAM

Yrd.Doç.Dr.Sönmez PAMUK

Yardımcı Editörler

Rabia Esra ÇETİNKAYA

Arş.Gör.Yusuf AYDIN

Düzeltilme

Arş.Gör.Yusuf AYDIN

İletişim

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Kurupelit

SAMSUN

e-posta

efdergisi@omu.edu.tr

web

<http://egitimdergi.omu.edu.tr/>

tel

0 362 312 19 19-7217

belgegeçer

0362 457 60 78

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi;

ULAKBİM, ARASTIRMAX, ASOS INDEKS,
PEGEM EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ ve TÜRK
EĞİTİM İNDEKSİ tarafından taranmaktadır.

ISSN

1300-302X © 2014

OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

Danışma Kurulu

Prof.Dr.Mehmet AYDIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Prof.Dr.Ramazan BEŞTÜRK

Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Prof.Dr.İbrahim BİLGİN

Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Prof.Dr.Soner DURMUŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Doç.Dr.Nejla YÜRÜK

Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Doç.Dr.Meryem SELVİ

Gazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Yayın Kurulu

Prof.Dr.Önder KABADAYI

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Prof.Dr.M. Muhsin KALKIŞIM

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Doç.Dr.Feda ÖNER

Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Doç.Dr.Süleyman YAMAN

Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi

Yrd.Doç.Dr.Sibel ÜST

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi

Yrd.Doç.Dr.Mehmet MUTLU

Niğde Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Yrd.Doç.Dr.Muammer YILMAZ

Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Bu Sayının Hakemleri (alfabetik)

Prof.Dr.Tahir BALCI

Prof.Dr.Mustafa ÇOLAK

Doç.Dr.Mustafa ALTUN

Doç.Dr.Mustafa BAŞER

Doç.Dr.Yavuz BAYRAM

Doç.Dr.Yusuf CERİT

Doç.Dr.Hülya DEMİRCİOĞLU

Doç.Dr.Salih Zeki GENÇ

Doç.Dr.Rıfat GÜNDAY

Doç.Dr.Birkan KARGI

Doç.Dr.Mehmet Kayhan KURTULDU

Doç.Dr.Ebru OĞUZ

Doç.Dr.Suat ÜNAL

Doç.Dr.Kürşad YILMAZ

Yrd.Doç.Dr.Serpil ALPTEKİN

Yrd.Doç.Dr.Yahya ALTINKURT

Yrd.Doç.Dr.Yaşar BARUT

Yrd.Doç.Dr.Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU

Yrd.Doç.Dr.Oğuz ÇETİN

Yrd.Doç.Dr. Mustafa ERGUN

Yrd.Doç.Dr.Eylem Yıldız FEYZİOĞLU

Yrd.Doç.Dr.Necmi GÖKYER

Yrd.Doç.Dr.Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN

Yrd.Doç.Dr.Mehmet Kaan DEMİR

Yrd.Doç.Dr.Selma DENEME

Yrd.Doç.Dr.Mevlüde DOĞAN

Yrd.Doç.Dr.Erol DURAN

Yrd.Doç.Dr.Güney HACIÖMEROĞLU

Yrd.Doç.Dr.Gökhan ILGAZ

Yrd.Doç.Dr.Hatice KUMCAĞIZ

Yrd.Doç.Dr.Şebnem Yıldırım ORHAN

Yrd.Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK

Yrd.Doç.Dr.Müfit ŞENEL

Yrd.Doç.Dr.Yusuf Ziya TAVİL

Yrd.Doç.Dr.Ahmet TEKBIYIK

Yrd.Doç.Dr.Cemal TOSUN

Yrd.Doç.Dr.Hacer Hande UYSAL

Yrd.Doç.Dr.Gökhan YALÇIN

EDİTÖR NOTU

Dergimizin 2014 yılı birinci sayısı (33/1), yayımlanmış bulunuyor. Her sayıda olduğu gibi bu sayıda da dergiye gönderilen çalışmalar, yayın ilkelerimiz doğrultusunda değerlendirilerek hakemlere gönderilmiş; hakemlerce yayımı uygun görülenler, sürecin bitimini izleyen ilk sayıda yayımlanmıştır.

Önceden olduğu gibi düzenli biçimde yılda en az iki sayı olarak çıkarılmakta olan dergide, daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmak kaydıyla, farklı alanlara ait telif veya çeviri makaleler, röportajlar, sadeleştirmeler, edisyon kritikler, kitap tanıtımları ve sempozyum bildirileri gibi bilimsel, sanatsal ve kültürel çalışmalara yer verilmeye devam edilecektir.

Dergide APA ve MLA gibi metin içi kaynak gösterme sistemleri esas alınmış; ancak sistemin genel esaslarına aykırı olmamak kaydıyla, yayımlanan çalışmalarda, yazarların alanlarıyla ilgili bazı özel hassasiyetleri dikkate almalarına da izin verilmiştir.

Derginin beklentileri karşılama dileğiyle, yayım sürecine katkı sağlayan yayın kurulu üyelerimize, makalelerin değerlendirme sürecine katkıda bulunan hakemlerimize, makalelerini bizimle paylaşan ve yayım sürecini sabır ve anlayışla takip eden yazarlarımıza ve bütün bu süreci anlamlı kılan okurlarımıza teşekkür ederiz.

Prof.Dr.Yavuz BAYRAM

Yrd.Doç.Dr.Sönmez PAMUK

EDITOR'S NOTE

The first issue of our journal in 2014 (33/1) has been published. Studies sent to the Journal were reviewed in line with our publication principles and sent to the referees. At the end of the process approved studies published in this issue.

As it was before, scientific, artistic, cultural studies like compilation and translation articles, interviews, simplifications, critical editions, book reviews, symposium notices have been continued to include in the journal that will publish at least two issues in a year.

In the journal, intertextual referring systems, like APA and MLA, are based, but provided that they are not against the general rules of the system, writers allowed to regard the special concerns about their fields in the published studies.

Hoping that the journal meets the expectations, We would like to thank editorial board who made major contribution in the publication process, referees who contributed in the appraisal process, writers who shared their articles with us and followed the publication process patiently, our assistant editor, and worthy readers who made the whole process valuable.

Professor Doctor Yavuz BAYRAM

Assistant Professor Sönmez PAMUK

İçindekiler

Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması	1
<i>Ebru Albayrak, Özlem Canan Güngören, Mehmet Barış Horzum</i>	
Yabancı Dil Öğretiminde Robot Öğretmenler	15
<i>Erdoğan Aslan</i>	
Interkulturelles Leseverstehen An Der Abteilung Für Lehramt Deutsch	27
<i>Nezhat Bakır</i>	
Üslûpbilime Kültürel Bir Yaklaşım Doğru	41
<i>Sonia Zyngier, Çev.: Adem Çalışkan</i>	
İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları	55
<i>Oğuz Çetin, Belemir Güngör</i>	
Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları.....	79
<i>Adil Çoruk</i>	
Model Oluşturma Etkinlikleri: Kuramsal Yapısı ve bir Örneği	95
<i>Ayşe Tekin Dede, Esra Bukova Güzel</i>	
Üniversite Öğrencilerinin, Üniversite ve Fakülte Kavramlarına İlişkin Metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği)	113
<i>Hasan Demirtaş, Duygu Çoban</i>	
Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanımlarının Sosyal Yaşam Üzerine Etkisi	145
<i>Serkan Dinçer, Mustafa Mavaşoğlu, Fehmiye Mavaşoğlu</i>	
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki.....	159
<i>Soner Doğan, Yakup Yiğit</i>	
Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Piyano Öğretim Programları Üzerine bir Araştırma	173
<i>Yavuz Durak</i>	
Analysing Students' Reactions to English Course Books in Terms of Cultural Elements	189
<i>Emrah Ekmekçi</i>	

“İstatistik ve Olasılık” Dersinin Senaryo ile Öğretim Süreci Sonunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerindeki Değişim	207
<i>Esen Ersoy, Neşe Başer</i>	
Dokuzuncu Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Aydın İli Örneği-	231
<i>Burak Feyzioğlu</i>	
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi	261
<i>Gökhan Ilgaz, Ali Gül</i>	
Üstün Yetenekli Çocukları Olan Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Yönelik Algıları	289
<i>Fazilet Karakuş</i>	
Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	305
<i>Nurseval Özbaş, Şafak Uluçınar Sağır</i>	
Otizme Yolculuk: Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destek Algılarına İlişkin Görüşleri	323
<i>Ufuk Özkubat, Selda Özdemir, Ömür Gürel Selimoğlu, Gökhan Töret</i>	

Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması

Ebru Albayrakⁱ, Özlem Canan Güngörenⁱⁱ, Mehmet Barış Horzumⁱⁱⁱ

Özet: Günümüzde hâkim öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık, merkeze öğrenciyi koymakta ve öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle öğrenci, öğrenme sürecinde öğrenme içeriği, ortamı ve değerlendirme sürecinde hem aktif hem de katılımcı bir rol almakta ve öğrencinin kendi kendisini değerlendirdiği bir uygulama önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe formunu oluşturmaktır. Algılanan öğrenme ölçeği Türkçe formunun oluşturulmasında ilk olarak maddeler orijinalinden Türkçeye araştırmacılarca çevrilmiş, çevrilen maddeler görüş almak amacıyla uzmanlara sunulmuş ve bu görüşlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Orijinal ölçek ve çevrilen form 15 gün içinde iki dile hâkim öğrencilere verilerek doldurtulmuştur. Dilsel eşdeğerlik için hesaplanan korelasyon değeri 0.77 bulunmuştur. Bu değer yüksek korelasyonu gösterdiğinden Türkçe form orijinal ölçekle dilsel eş değeri olarak ele alınmıştır. Daha sonra Türkçe form yapı geçerliği ve tutarlılık hesaplanabilmesi için 227 öğrenciye doldurtulmuştur. Yapı geçerliği için yapılan analizler sonucunda ölçek 9 madde ve 3 faktörlü yapıda bulunmuştur. Türkçe formun iç tutarlılık değeri 0.83 çıkmıştır. Uyarlanan Türkçe form, çalışma grubundan elde edilen veriler ışığında geçerli ve güvenilir olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, algılanan öğrenme, ölçek uyarlama.

GİRİŞ

İnsanın yaratıldığı ilk günden bugüne en çok çaba sarf ettiği ve önem verdiği uğraşlarından biri öğrenme olmuştur. İlk insandan günümüze kadar insanlar çevresindeki canlı ve cansız varlıkları, bunların fayda ve zararlarını ve diğer birçok şeyi öğrenme gayreti içine girmişlerdir. Bu öğrenme çabaları insanlığın ilk dönemlerinde belli bir düzende ve planlı, programlı değilken zaman içinde öğrenme sağlayacak uzmanlarla donatılmış öğrenme merkezleri oluşturularak öğrenme yolu tercih edilmeye başlanmıştır. Özellikle günümüzde teknolojinin hızla gelişimi ve bilginin artması öğrenmeyi daha da önemli hale getirmiştir (Molenda, 2008).

Öğrenme, uygulama ya da diğer deneyim şekilleri sonucunda davranıştaki kalıcı değişim ya da belirli bir şekilde davranmaya yönelik değişimdir (Schunk, 2004). Bu yönüyle öğrenme, bireyde oluşan içsel ve dışsal bir değişim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. İçsel bir süreç olarak öğrenme çoğunlukla kısa sürede, doğrudan bir etki ve değişim ile ortaya çıkmamaktadır. Bu yönüyle öğrenmenin ortaya koyulması ve ölçülmesi de kolay değildir. Çünkü öğrenme doğrudan değil de ürünlerin ya da çıktılarının gözlenmesi ile ölçülmektedir. Bu yönüyle öğrenmenin ölçülmesi doğrudan gözlemler, yazılı ya da sözlü yanıtlar, başkalarının değerlendirmesi ya da not vermesi ve öz-değerlendirme gibi yollarla gerçekleşmektedir (Schunk, 2004). Dolayısıyla öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılık hem öğrenmede hem de değerlendirmede öğrencinin aktif olmasını ve karara katılımını vurgulamaktadır.

ⁱ Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ealbayrak@sakarya.edu.tr

ⁱⁱ Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ocanan@sakarya.edu.tr

ⁱⁱⁱ Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mhorzum@sakarya.edu.tr

Günümüzde hâkim öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, merkeze öğrenciyi koymakta ve öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını ve öğrenme sürecinde karara katılmasını ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle öğrenci, öğrenme sürecinde öğrenme içeriği, ortamı ve değerlendirme sürecinde aktif-katılımcı bir rol almaktadır. Böyle ele alındığında öğrencinin kendi kendisini değerlendirdiği bir uygulama önem kazanmaktadır.

Öğrencinin hangi düzeyde öğrendiği kadar kendisinin algıladığı öğrenme de önemli görülmektedir. Öğrencinin içsel değişim sürecinden elde ettiği çıktılar ve ürünleri kendisinin değerlendirmesi algılanan öğrenme olarak ifade edilmektedir.

Algılanan öğrenme, gerçekleşen bir öğrenmeyle ilgili inanç ve duyguların bütünüdür. Bu nedenle algılanan öğrenme, öğrenme deneyiminin geriye dönük bir değerlendirmesidir (Caspi ve Blau, 2008). Algılanan öğrenme, öğrenme sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin katılımcının kendisi tarafından değerlendirilmesidir (Batista ve Cornachione, 2005). Algılanan öğrenme bireyin öğrenme sürecinde kazandıklarına yönelik kişisel görüşü olduğu için öğrenci merkezli öğrenmelerde ön plana çıkması beklenmektedir.

Algılanan öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda, algılanan öğrenmenin dersin süresi (Ferguson ve DeFelice, 2010), tartışmalara katılma (Swan, 2001), öğretici yakınlığı (Menzel ve Carrell, 1999), öğretici ile etkileşim (Fredericksen, Pickett ve Shea, 2006), öğrencilerle etkileşim (Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz ve Maher, 2000) ve öğrenmeye ve kullanılan araçlara hazır bulunuşluk (Boeglin ve Campbell, 2002; Haverila, 2010) gibi faktörlerden etkilendiği, motivasyon (Ferreira, Cardoso ve Abrantes, 2011), memnuniyet (Lo, 2010), öğrenme stilleri (Jiang ve Ting, 2000) ve sosyal bulunuşluk (Richardson ve Swan, 2003) gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte algılanan öğrenmenin sıkça incelenen bir değişken olduğu da ortaya çıkmaktadır. Yine algılanan öğrenmenin öğrenme başarısını ölçmede geçerli bir ölçüt olduğu görülmektedir (Batista ve Cornachione, 2005). Stein ve Wheaton (2002) araştırmalarında bir ders ya da kursta edinilen bilgiye yönelik algılanan öğrenmenin katılımcı tarafından raporlanmasının yetişkin ve uzaktan eğitim öğrencilerinin başarısı için ders başarısı veya final sınavı puanlarından daha iyi bir gösterge olduğu ifade edilmiştir.

Algılanan öğrenme araştırmalarında algılanan öğrenmenin en çok yetişkin eğitimi ve uzaktan eğitim uygulamalarında ön plana çıktığı görülmektedir (Fredericksen, Pickett, Pelz, Swan, ve Shea, 1999; Glass ve Sue, 2008; Stein ve Wheaton, 2002; Wu ve Hiltz, 2004). Bu iki uygulama açısından bakıldığında uzaktan eğitimin öğrenci profilinin yetişkinler ve mezunlardan oluştuğu görülmektedir (Horzum, 2007). Alan yazın incelendiğinde uzaktan ya da yüz yüze öğrenmeye yönelik çalışmalarda algılanan öğrenmenin katılımcıların kendi raporlamaları ile ölçüldüğü görülmektedir. Bazı çalışmalarda likert tipi ölçeklerin kullanıldığı görülürken (Wu ve Hiltz, 2004), bazılarında öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bir belli bir puan aralığı içinde puan vermeleri istendiği (Hytti, Stenholm, Heinonen, ve Seikkula-Leino, 2010) görülmektedir.

Algılanan öğrenme ile ilgili olan ve likert tipi ölçek kullanan araştırmalarda çoğunlukla araştırma kapsamında geliştirilen ve 2 ile 11 arasında maddeden oluşan ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (Eom ve Wen, 2006). Bu araştırmalardan Mark'ın (2000) çalışmasında, algılanan öğrenme, öğrenci değerlendirme modelinin beş bileşeninden biri olarak ele alınmış ve iki madde ile ölçülmüştür. Wu ve Hiltz (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin online tartışmalardaki algılanan öğrenmeleri tek faktöre sahip 11 maddelik likert tipi bir ölçek ile ölçülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, güvenilirlik değeri .90 olarak bulunmuştur. Bunun yanında Lo'nun (2010) yüz yüze ortamda gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin algıladıkları öğrenmeyi A=4, B=3 gibi puanlarla ifade etmeleri istenmiştir. Haverila (2011) araştırmasında algılanan öğrenme 3 sorudan oluşan ve araştırmacının araştırma kapsamında oluşturduğu bir ölçek ile belirlenmiştir. Chaparro-Pelez, Iglesias-Pradas, Pascual-Miguel ve Hernandez-Garca (2013) araştırmalarında algılanan öğrenme etkili öğrenme, bilginin kazanım ve kazanılan bilginin kullanışlılığı olmak üzere katılımcının raporladığı ve araştırma

kapsamında geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçmüşlerdir. Sonuç olarak algılanan öğrenmenin farklı şekillerde ölçüldüğü görülmüştür

Rovai, Wighting, Baker ve Grooms tarafından 2009 yılında yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ise yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme öğrencileri için kullanılabilir, 9 madde ve üç faktörden oluşan bir algılanan öğrenme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek öğrenme sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor algılanan öğrenmeleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen bu ölçek hem algılanan öğrenme sürecini üç farklı boyut açısından ele alması, hem yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi kapsamaması hem de doğrudan algılanan öğrenmeye odaklanması açısından önemli görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde algılanan öğrenmenin sıkça vurgulandığı ancak araştırmacıların çalışmalarında araştırmaya özgü ölçme araçları kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum Rovai ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve öğrenmenin üç temel alanını vurgulayan ölçeğin sahip olduğu psikometrik özellikler bakımından kullanımının önemini ortaya çıkarmaktadır. Horzum, Özkaya, Demirci ve Alpaslan (2013) Türkiye'deki uzaktan eğitim araştırmalarını ele aldıkları meta analiz çalışmasında, başarı, doyum, tutum ve memnuniyet gibi değişkenlerin çok sık incelendiğini belirlemişlerdir. Öte yandan bu çalışma kapsamında yapılan araştırmalar sonucunda alanyazında "algılanan öğrenme" yi belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmasının yer almadığı görülmüştür. Bu araştırmada, Türk alanyazınında var olan öğrenme algısına yönelik bakış açılarının oluşması ve başka araştırmalarda kullanılabilir bir ölçme aracı eksikliğinin giderilmesi için Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen "Algılanan Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma ölçek uyarlama amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda algılanan öğrenme ölçeği Türkçe 'ye uyarlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, algılanan öğrenme ölçeğinin uyarlanması çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcıları, 2012-2013 bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Din Kültürü öğretmenliği bölümlerindeki toplam 227 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Katılımcılardan 93'ü kız, 134'ü erkektir. Okul Öncesi öğretmenliğinde 98, Türkçe öğretmenliğinde 100 ve Din Kültürü öğretmenliğinde 29 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Ölçek

Algılanan öğrenme ölçeği Rovai ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek 9 madde ve üç faktörlüdür. Ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için ölçeğin yazarlarından Rovai'den e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Rovai ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmalarında öncelikle yapı geçerliğine bakılmıştır. Yapı geçerliğinde açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapısını doğrulamak içinse doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Ölçeğin ilk faktörü, bilişsel olarak algılanan öğrenmeleri ölçmeyi amaçlayan üç madde içeren "Bilişseldir. İkinci faktör, duyuşsal olarak algılanan öğrenmeleri ölçmeyi amaçlayan üç madde içeren "Duyuşsal" ve psikomotor olarak algılanan öğrenmeleri ölçmeyi amaçlayan üçüncü faktör ise "Psikomotor" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin 2 ve 7. maddeleri ters maddelerdir ve kullanılırken ters kodlanarak toplanması önerilmektedir. Ölçek 3 ile 5 dakika içinde

doldurulabilmektedir. Özgün formdaki her bir maddenin katılma düzeyleri; kesinlikle yanlış (1) ile kesinlikle doğru (7) seçenekleri; arasından işaretlenmektedirler. Ölçeğin tamamından 9 ile 63 arasında puan elde edilmektedir. Orijinal ölçeğin algılanan öğrenmeye yönelik 9 madde ve 3 faktörden oluşan yapısı toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Bu yapının uyumu DFA ile incelenmiştir.

İşlemler

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için öncelikle ölçek Türkçeye çevrilmiş, çevirilerin uygunluğu için uzmanlardan görüş alınmış, orijinal ve Türkçe form dilsel eşdeğerlik için iki dile hakim bir grup tarafından doldurulmuş ve 227 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır.

Ölçek araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Eğitim teknolojisi alanında uzman 4 akademisyenden maddelerin çevirisinin uygunluğuna yönelik görüş alınmıştır. Akademisyenlerden en az 4'te 3'ünün çevrilen maddenin uygun olduğunu işaretlemiş olmaları beklenmiştir. Bunun dışındaki durumların söz konusu olduğu maddelerde maddeler tekrar çevrilmiş, tekrar görüş alınmış ve tüm maddeler uygun bulunmuştur. Sonrasında tüm maddeler orijinal dile tekrar çevrilerek uzman görüşü alınmış ve bu haliyle maddeler uygun bulunmuştur.

AFA, DFA ve iç tutarlılık için Türkçe form Okul Öncesi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Din Kültürü öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 227 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliğine de bakılmıştır. Ölçeği oluşturan üç alt boyut arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. AFA ve korelasyon için SPSS 13.0, DFA ise Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerlik

Algılanan öğrenme ölçeğinin özgün formu ile Türkçeye çevrilen formunun dilsel olarak eş değer olup olmadığını tespit etmek için iki form on beş gün arayla doldurtularak puanlar arasında korelasyon incelenmiştir. Bu işlem için iki farklı dildeki formlar Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 22 lisans öğrencisine uygulanmıştır. İki formdan alınan toplam puanlar arasındaki korelasyon değeri 0.77 çıkmıştır. Algılanan öğrenme ölçeğinin dokuz maddesi ve üç faktörünü inceleyen korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Dokuz Maddesi ve Üç Faktörünün Dilsel Eşdeğerlik Katsayıları

Madde	r	Madde	r	Madde	r
1	.72	4	.77	3	.69
2	.80	6	.44	7	.58
5	.64	9	.43	8	.44
Bilişsel	.71	Duyuşsal	.65	Psikomotor	.59

Tablo 1'de algılanan öğrenme ölçeğinin maddeleri ve faktör puanlarının ortalamaları arasındaki farka ve arasındaki ilişkiye bakıldığında, korelasyonlarında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Orta düzeyde ilişki olmasının sebebi başka bir araştırma konusu olmakla birlikte Algılanan Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun özgün formu ile eş değer olduğu vurgulanabilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Algılanan öğrenme ölçeğini oluşturan 9 madde ele alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA'da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kullanılarak örneklemin yeterliliği ve Bartlett'in Küresellik değeri kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. KMO değeri .77 bulunmuş, Bartlett testi sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($\chi^2 = 342.412$, $p = .000$) olduğu görülmüştür. Bu değerler sonucunda verilerle AFA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin 9 maddesi faktör sayısı üç olacak biçimde temel bileşenler analizine alınmış ve varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Faktör sayısı üç ile sınırlanmasının nedeni orijinal ölçeğin üç boyuttan oluşmasıdır. Bunun yanında veri seti normal dağılım gösterdiği için alanyazında sıkça kullanılan ve kullanımı tavsiye edilen (Green ve Salkind, 2010) temel bileşenler analizi ve varimax döndürmesi tercih edilmiştir.

Üç faktörlü yapıda ölçeğin orijinalindeki bilişsel boyutu birinci faktör, duyuşsal boyutu ikinci faktör ve psikomotor boyutu üçüncü faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel boyutun öz değeri ve açıkladığı varyanslar sırasıyla 3.56, %39.52; duyuşsal boyutunda 1.32, %14.68; psikomotor boyutunda 1.10, %12.25 bulunmuştur. AFA'nın bulguları için Tablo 2 incelenebilir.

Algılanan öğrenme ölçeğinin AFA sonucundaki toplam öz değeri 5.98, açıklanan toplam varyans %66.45'tir. Ölçeğin açıkladığı varyansın ölçtüğü niteliği yeterince açıkladığını göstermektedir. Bunun yanında özgün ölçekte yer alan faktör yapısı Türk öğrencilerde de benzer bir yapı göstermiştir. Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçe formundaki dokuz madde ile 3 faktör özgün formula benzer nitelikte bulunmuştur.

Tablo 2. Algılanan Öğrenme Ölçeği AFA Sonuçları Tablosu

Madde	Faktör Varyansları	Faktörlerin Yük Değerleri		
		Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
1	.66	.71	.34	
2	.75	.85		
3	.60	.38		.62
4	.67		.79	
5	.78	.79	.38	
6	.52		.60	.39
7	.75			.86
8	.64	.32		.68
9	.63		.75	
Öz Değer (Top.= 5.98)		3.56	1.32	1.10
Açıklanan Varyans (Top. = 66.45)		39.52	14.68	12.25

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Algılanan öğrenme ölçeğinin dokuz madde ve üç faktörden oluşan yapısı DFA yoluyla test edilmiştir. DFA analizi birinci (BD-DFA) ve ikinci düzey DFA (İD-DFA) olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci düzeyde dokuz madde ve üç maddeden oluşan üç faktörlü modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Birinci düzey DFA'da bilişsel faktörünün maddelerinin sırasıyla .59, .61 ve .64, duyuşsal faktörünün sırasıyla .49, .68 ve .73; ve psikomotor faktörünün sırasıyla .63, .66 ve .76 standart çözüme sahip olduğu görülmüştür. Tüm faktörlerdeki maddelerin .45'den yüksek değere sahip olduğundan, dokuz maddenin de üç faktör açısından önemli maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında dokuz madde ve üç faktörlü yapının t

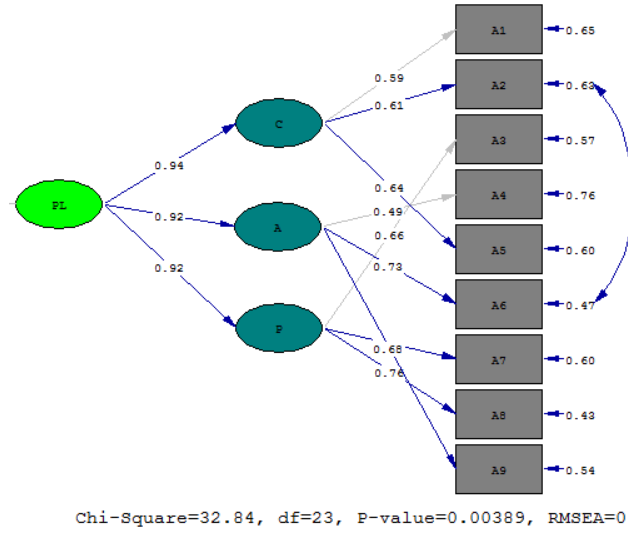
değerleri incelenmiştir. Bilişsel faktörünün maddelerinin t değerleri sırasıyla 6.41, 6.50 ve 7.00; duyuşsal faktöründekilerin sırasıyla 5.27, 7.71 ve 8.25; ve psikomotor faktöründekilerin sırasıyla 7.20, 7.51 ve 8.93 olduğu bulunmuştur. t değerlerinin 2.56'dan büyük olması t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:304).

DFA sonucunda dokuz madde için düzeltme önerileri incelendiğinde iki ve altıncı maddeler arasında düzeltme yapılmıştır. Bu düzeltmenin sebebi şöyle açıklanabilir; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2012:312) göre düzeltme indeksleri tarafından önerilen bir değişiklik, modelin χ^2 değerinde önemli bir düşmeye karşılık geliyorsa ve bu düşüş manidar ise önerilen düzeltmenin model açısından kritik bir değişiklik olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca birden fazla düzeltme yapılmasına karar verilmesi halinde, bu düzeltmelerin birer birer yapılması gerekmektedir. BD-DFA'nın $\chi^2/sd= 1.43$, $\chi^2=32.84$, ($sd=23$, $p= .00389$), SRMR =.048, RMSEA= .059, AGFI=.90, GFI=.94, NFI=.90, NNFI=.94 ve CFI=.96 uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur. Tüm uyum indeksleri BD-DFA sonuçları için kabul edilebilir uyumu gösterdiği görülerek İD-DFA yapılmıştır. İD-DFA çok boyuttan oluşan ölçme araçlarının temelde açıkladığı bir gizil değişken olup olmadığını ortaya koymak için kullanılır (Byrne, 1998). Bu çalışmada da üç alt faktörden oluşan ölçme aracının temelde algılanan öğrenme örtük değişkenini açıklayıp açıklamadığını incelemek için İD-DFA yapılmıştır.

İD-DFA'da "Algılanan Öğrenme" örtük değişkeni üç faktörle ilişkili olacak biçimde analize dâhil edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda birinci faktörün maddelerinin sırasıyla .59, .61 ve .64; ikinci faktördekilerin sırasıyla .49, .73 ve .68; ve üçüncü faktördekilerin sırasıyla .66, .68 ve .76 standart çözüme sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Dokuz maddenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörleri için gerekli maddeler olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerinin Algılanan öğrenme gizil değişkenindeki standart çözümleri incelendiğinde sırasıyla .94, .92 ve .92 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerinin algılanan öğrenme için önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Daha sonra algılanan öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörleri ve dokuz madde arasındaki t sonuçları incelenmiştir.

Birinci faktörün maddelerinin sırasıyla 4.80, 4.99 ve 5.29; ikinci faktördekilerin sırasıyla 4.50, 4.79 ve 4.73; ve üçüncü faktördekilerin sırasıyla 5.97, 5.84 ve 6.61 t değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Faktörlerin gizil değişkendeki t değerlerine bakıldığında sırasıyla 6.04, 4.95 ve 6.76 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin 2.56'dan yüksek olması t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:304).

Bir sondaki adımda R^2 bulguları incelenmiştir. R^2 sonucunda ortaya çıkan açıklanan varyanslara bakıldığında birinci faktörün maddelerinin sırasıyla .35, .37 ve .40; ikinci faktördekilerin sırasıyla .24, .53 ve .46; ve üçüncü faktördekilerin sırasıyla .43, .40 ve .57 olduğu bulunmuştur. Faktörlerin gizil değişkendeki R^2 değerlerine bakıldığında sırasıyla .88, .85 ve .85 olduğu görülmektedir. R^2 değerlerinin açıklanan varyansa yönelik değerlerinin %20'nin üzerinde olması uyum indekslerinin incelenebilir olduğunu göstermektedir. İD-DFA'da da ikinci ve altıncı maddeler arasında düzeltme yapılması önerisi ortaya çıkmış ve iki madde arasında düzeltme işlemi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. İD-DFA Sonuçları Standart Çözüm Şekli

İD-DFA'da ölçeğin yapısının $\chi^2/sd=1.43$, $\chi^2=32.84$ ($sd=23$, $p=.00389$), SRMR=0.48, RMSEA=0.059, AGFI=0.90, GFI=0.94, NFI=0.90, NNFI=0.94 ve CFI=0.96 uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur. İkinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan standart çözümleri içeren görünüm Şekil 1'de yer almaktadır. DFA analizi ile ilgili uyum indekslerinin kabul edilebilir uyumu gösterebilmesi için alması gereken değerler alanyazında $\chi^2/sd \leq 5$; RMSEA $\leq .08$; CFI, NFI ve NNFI $\geq .90$; AGFI $\geq .80$; GFI $\geq .85$ olarak ifade edilmektedir (Byrne, 1998, Sümer, 2000, Şimşek, 2007). Alanyazındaki öneriler doğrultusunda algılanan öğrenme ölçeğinin yapısının uyum indekslerinin kabul edilebilir uyumu gösterdiği ifade edilebilir.

Ölçüt geçerliği

Ölçüt geçerliği için çalışma grubunun dışındaki 40 öğrenciye bir grup ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde algılanan öğrenme, memnuniyet, genel başarı puanı gibi değişkenlerle ilgili ölçüm yapılmıştır. Yapılan ölçümlerle ilgili öncelikle Demir Kaymak ve Horzum (2012) tarafından geliştirilmiş olan ve 5 maddeden oluşan algılanan öğrenme ölçeği ile uyarlama yapılan algılanan öğrenme ölçeği arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon çalışması için öğrencilere 1'er hafta ara ile iki ölçek uygulanmıştır. İki ölçek puanları arasındaki pearson korelasyon değeri .682 bulunmuştur. Bu değer uyarlanan ölçeğin algılanan öğrenmeyi ölçmeye yönelik ölçüt geçerliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Bunun yanında alan yazında algılanan öğrenme ile pozitif ilişkili olduğu vurgulanan memnuniyet ve akademik genel başarı değişkenleri arasındaki ilişki ile ölçüt geçerliği aranmıştır. Araştırmada akademik genel başarı puanları demografik değişkenlerle birlikte öğrencilere sorularak elde edilmiştir. Öğrencilerden akademik genel başarılarının transkriptlerindeki yazdığı şekliyle ve virgülleri ile birlikte 4.00 üzerinden yazmaları istenmiştir. Memnuniyet içinse Sökmen (2011) tarafından geliştirilen öğrenci memnuniyeti ölçeği kullanılmıştır. Sökmen'in (2011) memnuniyet ölçeği toplam puanı alınarak kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenilirlik değeri .85'tir. Araştırma sonucunda algılanan öğrenme ile bu değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişki Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uyarlanan Ölçekten Elde Edilen Algılanan Öğrenme Toplam Puanı İle Diğer Bir Algılanan Öğrenme Ölçeği, Genel Başarı, Memnuniyet Puanları Arasındaki İlişki Tablosu

	Algılanan Öğrenme	Genel Başarı	Memnuniyet
Uyarlanan Ölçek	r = .74	r = .760 (p=.000)	r = .696 (p=.000)
Algılanan Öğrenme	(p=.000)		

Tüm bunlarının yanında algılanan öğrenme ölçeğinin toplam puanı ile üç faktörün birbirleri içindeki tek tek korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Tablo 4. Algılanan Öğrenme Ölçeği Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor	Toplam
F1: Bilişsel	-	.53**	.59**	.83**
F2: Duyuşsal		-	.59**	.86**
F3: Psikomotor			-	.85**

**p<.01

Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçe formundan alınan toplam puanla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörleri arasındaki korelasyon değerleri sırasıyla .83, .86 ve .85 olduğu ve bu değerler arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerinin kendi içindeki korelasyon katsayıları .53 ve .59 olarak bulunmuş ve yine bu değerler arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayısına yönelik bulgular algılanan öğrenme ölçeğini oluşturan faktörlerin uyumlu ve ilişkili olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında ise ölçekte yer alan bütün maddeler için korelasyon değerlerinin .42 ile .61 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin .30 dan yüksek olması tüm maddelerin bireyleri yüksek düzeyde ayırt edebildiğini göstermektedir (Büyükoztürk, 2011).

Güvenirliliğe Yönelik Bulgular

Algılanan öğrenme ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin iki farklı yolla kanıt elde edilmiştir. Bunlar tutarlılık ve kararlılıktır. Algılanan öğrenme ölçeğinin dokuz maddesi için iç tutarlılık katsayısı .83'tür. "Bilişsel" faktörü .65; "Duyuşsal" faktörü .66 ve "Psikomotor" faktörü .72 iç tutarlılık katsayısına sahip olarak ortaya çıkmıştır. Katsayıların dokuz maddenin toplamında .80'den alt faktörlerde .60'tan daha fazla olması güvenilirlik açısından kanıt sunmaktadır (Green ve Salkind, 2010). Kararlılık için ölçek 40 öğrenciye 1 hafta ara ile iki defa uygulanmıştır. İki ölçümde ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki korelasyon değeri .67 çıkmıştır. Korelasyon katsayısı yüksek düzeye yakın olduğundan kararlılığa yönelik kanıt sunmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacı kapsamında Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra iki dili bilen öğrencilere özgün ve çevirisi yapılan ölçek formları uygulanarak uyarlanan formun özgün ölçekle dilsel olarak eş değer olduğuna karar verilmiştir.

Dilsel olarak eşdeğer çıkan uyarlanan ölçeğin Türkçe formunun geçerliğine yönelik yapısına AFA ve DFA ile bakılmıştır. AFA sonucunda Türkçe formun özgün formula aynı maddelere sahip üç faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin araştırmacılar

tarafından uyarlanması sonucu oluşan Türkçe formunun toplam öz değerinin 5.98, açıkladığı varyansın %67 olduğu bulunmuş ve dokuz maddenin .62 ile .86 arasında faktör yük değerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Özgün ölçekte açıklanan toplam varyans %66.78'dir. Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçe ve İngilizce formlarının kültür arası farklılığın oluşturduğu değer yargısı farklılıkları olmasına rağmen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerinden oluşan yapı ve yapıya yönelik sonuçlar birbirlerine yakın değerlere sahip olması, Türkçe ve İngilizce formların eş değer olduğunu gösterebilecek niteliktedir.

Ölçeğin Türkçe formunun üç faktörlü yapısını doğrulamak üzere DFA ile model uyumu incelenmiştir. Gerçekleştirilen BD-DFA sonucunda ölçeği oluşturan dokuz madde ve üç faktörlü yapının kullanılabilir bir model oluşturduğu; ikinci düzey sonucunda bu yapının temelde algılanan öğrenme gizil değişkenini oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen modellerin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizindeki t değerlerinin 2.56'dan yüksek olduğu için dokuz maddenin faktörleri ve üç faktörün algılanan öğrenme gizil faktöründe .01 düzeyinde ilişkide anlamlılık bulunmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:304).

Jöreskog ve Sörbom (1996) maddelerin R² değerlerinin incelenmesinin ölçeğin maddelerinin ve faktörlerinin önemini anlamak açısından güçlü gösterge olduğunu ifade etmektedirler. Uyarlanan ölçeğin maddelerinin R² değerlerinin açıklanan varyans açısından %30'ın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Algılanan öğrenme ölçeğinin 3 faktörünün algılanan öğrenmede %30'dan fazla varyans açıklama durumu uyum indekslerini incelenebilir olarak göstermiştir. Algılanan öğrenme ölçeğinin $\chi^2/sd=1.43$, $\chi^2=32.84$ (sd=23, p=.00389), SRMR=0.48, RMSEA=0.059, AGFI=0.90, GFI=0.94, NFI=0.90, NNFI=0.94 ve CFI=0.96 uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur. Byrne (1998), Sümer (2000) ve Şimşek'e (2007) göre bu değerler uyarlanan ölçeğin ikinci düzey faktör analizindeki modelinin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğinin yanında ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Uyarlanan ölçek başka bir çalışma kapsamında geliştirilen (Demir Kaymak ve Horzum, 2012) ve kullanılan algılanan öğrenme ölçeği ile yüksek korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Bu durum ölçeğin algılanan öğrenmeyi özgün ölçek ile benzer şekilde ölçtüğüne yönelik bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında algılanan öğrenme akademik genel başarı ve memnuniyet ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili bir değişkendir (Batista ve Cornachione, 2005; Lo, 2010). Araştırmada benzer bulguların elde edilmesi ölçeğin ölçüt geçerliği açısından kanıt sunmaktadır.

Uyarlanan ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliği için tutarlılık ve kararlılığa yönelik kanıtlar elde edilmiştir. İç tutarlılığa yönelik dokuz maddenin tümünü içeren Cronbach alfa .83 değerinde çıkmıştır. "Bilişsel" faktörü .65; "Duyuşsal" faktörü .66 ve "Psikomotor" faktörü .72 değerindedir. Bu değerlerin kabul edilebilir güvenilirlik değerleri düzeyinde olması ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Algılanan öğrenme ölçeğinin İngilizce formunda dokuz maddenin Cronbach alfa değeri 0.79'dur (Rovai, Wighting, Baker ve Grooms, 2009). Bu bilgi doğrultusunda algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısının İngilizce formda yüksek olduğu ancak değerlerin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Türkçe formun kararlılığı için yapılan testin değeri .682'dir. Elde edilen kararlılık değeri yükseğe yakın bir değerdir ve kararlılığa yönelik kanıt sunmaktadır.

Tüm bu elde edilen sonuçlar Rovai, Wighting, Baker ve Grooms (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun İngilizce forma benzer biçimde madde ve faktör sayısı ve yapısı gösterdiğini ortaya koymuştur. Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik

özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde uyarlanmış olduğuna yönelik göstergeler içermektedir.

Algılanan öğrenme uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarında sıkça araştırılan değişkenlerden biridir (Rovai, Wighting, Baker ve Grooms, 2009). Ancak algılanan öğrenme ile ilgili alan yazın incelendiğinde algılanan öğrenmenin farklı biçimlerde ve çalışma kapsamında geliştirilen araçlarla ölçüldüğü görülmektedir. Uyarlanan ölçekle birlikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları olmak üzere geçerli ve güvenilir bir araç ile algılanan öğrenmenin ölçülmesi sağlanabilecektir. Bu yönüyle uyarlanan ölçeğin hem ölçümde standartlaşma hem algılanan öğrenmenin farklı boyutlarını inceleme hem de Türkçe algılanan öğrenmeyi ölçecek bir araç eksikliğini kapatması açısından faydalı olması beklenmektedir.

Araştırma sonucunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçesi oluşturulmuştur. İngilizce formu yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme öğrencileri ile geliştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ölçeğin uzaktan eğitim ya da karma öğrenme öğrencilerinden benzer bir yapıya sahip olup olmadığı da incelenebilir. Bunun yanında uyarlanan ölçek karma öğrenme, yüz yüze öğrenme ve uzaktan öğrenme öğrencilerinin algıladıkları öğrenmeleri belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla kullanılabilir. Yine ölçek ile farklı öğrenme uygulamalarındaki algılanan öğrenme ve onu etkileyen çeşitli değişkenleri inceleyebilecek araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanında algılanan öğrenmenin öğrenmede ne kadar önem arz ettiğini ortaya koyacak ve sunulan derslerin geliştirilmesinde başka etkinlikler denenerek bunların etkililiği ve verimliliği hakkında veri elde edebilmek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- BATISTA I. V. C. ve CORNACHIONE E. B., Jr. (2005). "Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game", **Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, S.32, s.22-30.
- BOEGLIN J. A., ve CAMPBELL K. (2002). "Effects of learners' readiness on their perceived learning outcomes", **Canadian Journal of Learning and Technology**, C.28, S.2, Retrieved on 23.07.2013 from <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/70/67>
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2010). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı** (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BYRNE B. M. (1998). **Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programmings**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CASPI A. ve BLAU I. (2008). Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. **Social Psychology of Education**, C.11, s.323-346.
- CHAPARRO-PELEZ J., IGLESIAS-PRADAS S., PASCUAL-MIGUEL F. J. ve HERNANDEZ-GARCA A. (2013). "Factors affecting perceived learning of engineering students in problem based learning supported by business simulation", **Interactive Learning Environments**, C.21, S.3, s.244-262.
- ÇOKLUK Ö., ŞEKERCİOĞLU G., ve BÜYÜKÖZTÜRK Ş. (2012). **Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları** (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- DEMİR KAYMAK Z. ve HORZUM M. B. (2012). **Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri, Motivasyonları Ve Algılanan Öğrenme Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış doktora dersi ödevi.
- EOM S. B. ve WEN H. J. (2006). "The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation", **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, C.4, S.2, s.215-235.
- FERGUSON J. M. ve DEFELİCE E. A. (2010). "Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance", **International Review of Research in Open and Distance Learning**, C.11, S.2, s.73-84.
- FERREIRA M., CARDOSO A. P., ve ABRANTES J. L. (2011). "Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning", **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, C.29, s.1707-1714.
- FREDERICKSEN E., PICKETT A., PELZ W., SWAN K., ve SHEA P. (1999). "Student satisfaction and perceived learning with on-line courses - principles and examples from the suny learning network".
http://www.emergingonlinelearningtechnology.org/conference/proceedings/1999Summer/papers/99summer_fredericksen2.pdf, ET: 23.07.2013
- FREDERICKSEN E., PICKETT A., ve SHEA P. (2006). "Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network", **Journal of Asynchronous Learning Networks**, C.4, S.2, s.2-31.
- GLASS J. ve SUE V. (2008). "Student preferences, satisfaction, and perceived learning in an online mathematics class", **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, C.4, S.3, s.325-338.
- GREEN S. B. ve SALKIND N. J. (2010). **Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data**. Prentice Hall Press.
- HAVERİLA M. (2010). "Factors related to perceived learning outcomes in an undergraduate e-learning course", **International Journal of Knowledge and Learning**, C.6, S.4, s.308-328.
- HAVERİLA M. (2011). "Prior e-learning experience and perceived learning outcomes in an undergraduate e-learning course", **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, C.7, S.2, s. 206-218.
- HORZUM M. B. (2007). **İnternet Tabanlı Eğitimde Etkileşimsel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- HORZUM M. B., ÖZKAYA M., DEMİRCİ M. ve ALPASLAN M. (2013). "Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.14, S.2, s.1-22.
- HYTTI U. STENHOLM P. HEINONEN J. ve SEIKKULA-LEINO J. (2010). "Perceived learning outcomes in entrepreneurship education The impact of student motivation and team behaviour", **Education Training**, C.52, S.8/9, s.587-606.
- JIANG M. ve TING E. (2000). "A study of factors influencing students' perceived learning in a web-based course environment", **International Journal of Educational Telecommunications**, C.6, S.4, s.317-338.
- LO C. C. (2010). "How student satisfaction factors affect perceived learning", **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, C.10, S.1, s.47-54.

- MARKS R. B. (2000). "Determinants of student evaluation of global measures of instructor and course value", **Journal of Marketing Education**, C.22, S.2, s.108-119.
- MENZEL K. E., ve CARRELL L. J. (1999). "The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning", **Communication Education**, C.48, S.1, s.31-40.
- MOLEND A. M. (2008). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. (Ed. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merriënboer ve M. P. Driscoll). (3. Baskı). New York: Routledge.
- RICHARDSON J. C. ve SWAN K. (2003). "Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction", **JALN**, C.7, S.1, s.68-88.
- ROVAI A. P., WIGHTING M. J., BAKER J. D., ve GROOMS L. D. (2009). "Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual higher education classroom settings", **Internet and Higher Education**, C.121, S.1, s.7-13.
- SCHUNK D. H. (2004). **Learning theories: An educational perspective**. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- SÖKMEN A. (2011). "Öğrenci memnuniyetine yönelik Ankara'daki bir meslek yüksekokulunda araştırma", **İşletme Araştırmaları Dergisi**, C.3/4, s.66-79.
- STEIN D. ve WHEATON J. (2002). "On-line learning communities and higher education: Factors supporting collaborative knowledge-building", **Research Report: Research Center on Educational Technology**. Retrieved 23.07.2013 from <http://www.rcet.org/research/ATT-OLN/Wheaton-Stein-Final.pdf>
- SÜMER N. (2000). "Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar", **Türk Psikoloji Yazıları**, C.3, S.6, s.49-74.
- SWAN K. (2001). "Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses", **Distance Education**, C.22, S.2, 306-331.
- SWAN K., SHEA P., FREDERİCKSEN E., PİCKETT A. PELZ W. ve MAHER G. (2000). "Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in the virtual classroom", **Journal of Educational Computing Research**, C.23, S.4, s.389-413.
- ŞİMŞEK Ö. F. (2007). **Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları**. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- WU D. ve HILTZ S. R. (2004). "Predicting learning from asynchronous online discussions", **JALN**, C.8, S.2, s.139-152.

Ek 1. Algılanan Öğrenme Ölçeği Maddeleri

1. Eğitim materyallerini mantıksal bir yapıda organize edebilirim.
2. Gelecekteki öğrencilere bu eğitim için bir çalışma rehberi üretemem.
3. Günlük hayatımda, bu eğitimde öğrendiğim fiziksel becerileri kullanabilirim.
4. Bu eğitimin sonucunda konular hakkındaki tutumum değişti.
5. Bu eğitimde kullanılan metinleri mantıklı bir şekilde kritik edebilirim.
6. Öğrendiğim konular sayesinde kendime daha çok güvenirim.
7. Bu eğitimin sonucunda sahip olduğum fiziksel becerilerimi geliştiremedim.
8. Bu eğitimde öğrendiğim fiziksel becerilerimi diğerlerine gösterebilirim.
9. Bu eğitim sonucunda daha entelektüel düşünen bir insan olduğumu hissediyorum.

Adaptation of Perceived Learning Scale to Turkish

Ebru Albayrak^{iv}, Özlem Canan Güngören^v, Mehmet Barış Horzum^{vi}

Extended Abstract: This study is about adapting a perceived learning scale for education. Learning is a permanent change in behavior or changing behaves specifically as a result of application or other forms of experience (Schunk, 2004). In this respect, learning emerges as a process of the inner and the outer change. Mostly learning emerges as an internal process in a short time with a direct impact and change. Because of this, it is not easy to measure learning. In this aspect, measuring learning is done with direct observations, written or oral responses, evaluation or grading of others and self-evaluation (Schunk, 2004). This kind of learning process is met with the constructivist approach.

Nowadays, constructivism as the dominant learning approach in education, put students at the center and students to be active in the learning process. So the student takes both active and participatory role in the learning content, media, evaluation and all the learning process. Thus, a self-evaluation application becomes important. The students' opinions about their own learning experiences are related with perceived learning. In the past, the teacher's assessment for the learning process was the most prominent. In today's learning environments, along with taking students into the center, student's own perceptions and their world are also taken into consideration. For this reason, the concept of perceived learning has gained importance in education. Perceived learning (PL) is seen as important as students' learning level.

PL is the collection of a feeling and belief on learning that takes place (Caspi & Blau, 2008). It can be seen that several factors are related with PL in PL-related studies (Menzel & Carrell, 1999; Jiang & Ting, 2000; Swan, 2001; Boeglin & Campbell, 2002; Richardson & Swan, 2003; Fredericksen, Pickett & Shea, 2006; Ferguson & DeFelice, 2010; Haverila, 2010; Lo, 2010; Ferreira, Cardoso & Abrantes, 2011). According to these studies, PL is mostly at the forefront of adult education and distance education applications (Fredericksen, Pickett, Pelz, Swan, & Shea, 1999; Glass & Sue, 2008; Stein & Wheaton, 2002; Wu & Hiltz, 2004).

Within this research, scales of PL were examined and there isn't any scale development or adaptation study in education researches in Turkey about directly PL. This study seems important in terms of to develop a reliable and valid scale to measure the PL of students. For this purpose, this research is the study of the adaptation of the PL scale which was developed by Rovai, Wighting, Baker and Grooms (2009).

This study adapted the PL scale which was developed as 9 items and 3-factor structure to Turkish. For the Turkish form of PL scale, after obtaining primarily the required permits from Rovai who was developed PL scale, PL scale was translated into Turkish, 4 experts' opinions were taken, bilingual 22 students completed Turkish and English forms of the scale at different times and the validity and reliability analyzes were applied to 227 face to face students in Sakarya University Education Faculty.

^{iv} Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ealbayrak@sakarya.edu.tr

^v Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ocanan@sakarya.edu.tr

^{vi} Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mhorzum@sakarya.edu.tr

In this study, for validity, primarily exploratory factor analysis (EFA) varimax rotation was done. For verifying the scale structure, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. Structure of PL scale which consist of 3 factors including cognitive, affective and psychomotor factors was appeared with EFA and this structure was found similar to the original scale after finding the correlation 0.77 between the scores obtained from English and Turkish forms of PL scale. Then the 3-factor structure was found to have acceptable and compatible values with CFA. For the criterion validity a positive correlation between academic achievement and satisfaction that can be used was found. Cronbach's alpha values for looking at the consistency of PL scale's latent variable and sub-factors in the scale model were determined and it was found .83 for the whole scale. Test-retest was applied for the stability of PL scale. The correlation coefficient was found .682 as a result of the correlation test with the data obtained from 40 students with an interval of 1 week.

Eventually, reliable and valid scale which was developed by Rovai, Wighting, Baker and Grooms (2009) was adapted to Turkish. The original form of the scale has been developed students of online and face to face learning. In future studies, scale may be examined whether it has a similar structure to distance learning or blended learning students. Besides the scale can be used to identify and compare blended learning, distance and face to face learning students' PL. Moreover, researches that examine PL in different learning practices and several variables that affect the PL may be carried out.

Keywords: Learning, perceived learning, scale adaptation.

Yabancı Dil Öğretiminde Robot Öğretmenler

Erdoğan Aslanⁱ

Özet: Robotların birçok alanda başarılı bir şekilde kullanılmasıyla birlikte, bu sistemlerin eğitim bilimlerinde ve özellikle de yabancı dil öğretim alanında da kullanılabileceği ve bu alanın gereksinimlerini karşılayabileceği düşünülmüş ve bu amaçla robot öğretmenler tasarlanmaya başlanmıştır. Bugün ABD, Japonya, Güney Kore gibi ülkeler bu alanda önemli çalışmalar yapmaktadırlar. Her ne kadar gelinen nokta istenilen düzeyde olmasa bile bu çalışmaların alana yeni bir ufuk açtığı inkâr edilemez. Günümüzde çeşitli amaçlar için kullanılan birçok makine ve alet robot olarak nitelendirilmektedir. Fakat bir makinenin robot olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Robotun ses, renk, ışık, konum gibi dış dünyadan bazı algılamaları yapabilmesine olanak sağlayacak Algılama Sistemine, elde ettiği verileri bağımsız olarak yorumlayabilmesi ve bunun sonucuna göre davranış geliştirebilmesine imkân verecek Sensörlere, amaca yönelik işlemleri gerçekleştirmesine olanak sağlayacak Efektörlere ihtiyacı vardır. Ayrıca robotun bir hareket sistemine ve kontrolü sağlayacak olan elektronik bir beyne sahip olması gerekir. Bunlarla birlikte bilim insanları robot öğretmen tasarımıdaki amaçlarının öğretmenlerin yerini alacak bir makine üretmek olmadığını doğru teknoloji ile öğrencinin gelişimine katkıda bulunmak olduğunu ifade etmektedirler. Yardımcı birer araç olarak kullanılması planlanan bu makineler ile doğru telaffuz, doğru tonlama ve konuşmaya eşlik eden jest ve mimiklerin gösterimi gibi temel iletişimsel özelliklerin daha doğru bir şekilde öğretilebileceği düşünülmektedir. Biz de çalışmamızda robot öğretmenlerin ne şekilde tasarlandıkları ve öğrencilerle etkileşimlerinin nasıl gerçekleştiği üzerinde durduk. Robotları üç farklı kategoriye ayırdık ve her kategori için birer örnek sunarak bilgileri somutlaştırılmaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, robot öğretmen, yapay zekâ, yüz algılama, ses algılama

GİRİŞ

Günümüzde birçok alanda robotlardan yararlanılmakta ve son derece başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Endüstriyel üretimden sağlığa, uzay çalışmalarından tarıma, savunma sanayisinden sinemaya kadar farklı alanlarda robotlardan faydalanılmaktadır. Robotların başarılı bir şekilde kullanılmasıyla birlikte, bu sistemlerin eğitim bilimlerinde, özellikle de yabancı dil öğretim alanında kullanılabileceği ve bu alanın gereksinimlerini karşılayabileceği fikri ortaya çıkmıştır.

Robotlar, öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerini üstlenerek öğrencinin öğrenme esnasında ihtiyaç duyduğu ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan tekrarları yapabilir, uygun pekiştiriciler ve geribildirimler vererek öğrenci davranışlarının sonucuna göre doğru tepkiler geliştirebilirler. Ayrıca güdülenme, eğilim, öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri, yaş ve zekâ gibi öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimsel amaca uygun bir öğrenme faaliyeti gerçekleştirebilirler. Bundan dolayı diyebiliriz ki, yabancı dil öğretiminde kullanılacak robot öğretmenler üst düzeyde etkileşimli ortamlar oluşturarak yabancı dil öğretim alanının geliştirmeyi hedeflediği okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerilerini ileri düzeyde geliştirebilirler.

Robot Teknolojisi

“Robot kelimesi ilk kez Çek yazar ve gazeteci Karel Čapek’in yazdığı ve 25 Ocak 1921’de Prag’da sergilenen R.U.R. Rossum’un Evrensel Robotları (Rossum’s Universal Robots) adlı

ⁱ Yrd.Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, erdincaslan36@hotmail.com

oyununda kullanılırⁱⁱ” (Schaal, 1999, s.233). Köken olarak “robot kelimesi eski Çek dilinde ve günümüz Slovak dilinde kölelerin zorunlu çalışması anlamına gelen **robot** kelimesinden türetilmiştir” (Horáková ve Kelemen, 2003, s. 123). Güncel anlamda “robotlar elektronik ve mekanik birimlerden oluşan kendinden kontrollü ve programlanabilir cihazlar olarak tanımlanır” (Arora, 2008).

Günümüzde birçok farklı makine ve alet robot olarak nitelendirilmektedir. Mutfak aletlerinden tarım makinelerine, elektronik eşyalardan oyuncaklara, baskı makinelerinden iş makinelerine kadar birçok makine ve alet robot olarak nitelendirilse de bir makinenin robot olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan en önemlisi algılama özelliğidir. Bir robotun ses, renk, ışık, konum gibi dış dünyadan bazı algılamaları yapabilmesi gerekir. Ayrıca elde ettiği verileri bağımsız olarak yorumlayabilmesi ve bunun sonucuna göre davranış geliştirebilmesi gerekir.

Robotların bağımsız olarak davranış geliştirebilmeleri için sahip olmaları gereken bazı sistemler mevcuttur. Bu sistemlerden biri alıcılar, yani sensörlerdir. Alıcılar robotun ortamdaki gerçek zamanlı bilgi edinmesini sağlar. Bir diğeri efektörlerdir. Efektörler ise, robotun amacına yönelik işlemleri gerçekleştirmesine olanak sağlar. Ayrıca robotun bir hareket sistemine ve kontrolü sağlayacak olan elektronik bir beyne sahip olması gerekir.

Robot Öğretmenler

Bilgiyi depolayacak, saklayacak ve kullanacak makineler geliştirmek ve bunlardan eğitimde yararlanmak için çalışmalarını sürdüren bilim adamları yapay zekâ sistemleri ile donatılmış makineleri sınıf ortamında denemeye başlamışlardır. Robot öğretmen adını verdikleri bu makineler birçok ülkede başta yabancı dil öğretimi olmak üzere değişik alanlarda ders vermeye başlamışlardır. “Bugün Güney Kore’de özellikle yabancı dil derslerinde birer yardımcı öğretmen olarak hizmet veren Robi, iRobiQ, MentoRo, U-Robo, Cubo, ve Tiro gibi birçok robot öğretmen tasarlanmıştır... Bunun yanında ABD, İngiltere, Japonya ve Kanada gibi ülkelerde de yabancı dil derslerinde robot öğretmenlerden etkili bir şekilde yararlanılmaktadır” (Kim, J.W. ve Kim, J.K., 2011, s.1).

“Yapay zeka geniş anlamda bir makine ve cihazın akıllı davranışlar göstermesi olarak tanımlanır. Akıllı davranış derken karmaşık bir ortamda algılama, akıl yürütme, öğrenme, iletişim kurma ve serbest hareket edebilme gibi davranışlar kastedilmektedir” (Nilsson, 1998, s.1). Yapay zekâ kavramı II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaptığı çalışmalarla, Alan Mathison Turing (1912-1954) tarafından ortaya atılmıştır. Makinelerin düşünüp düşünemeyeceği fikrini ortaya atarak bu alandaki tartışmaları başlatan Turing, insan beynini etkin bir dijital bilgisayara benzetmiştir.

Turing 1950 yılında yayınladığı Bilgi İşlem Makineleri ve Zekâ (Computing Machinery and Intelligence) adlı makalesinde, “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu sorarak bu alandaki tartışmaları başlatır. Turing insanlarla iletişim kurabilecek bir makine tasarlanmasının yollarını aramış ve bu amaçla **Turing Testi** adını verdiği bir test geliştirmiştir. Bu testte makinenin zekâsını sınamak isteyen Turing bir insan, bir makine ve bir sorgulayıcıyı ayrı ayrı kabinlere koyar. Sorgulayıcı kişi makineyi ve insanı görememekte ve duyamamaktadır. Sorgulayıcı bir ekran vasıtasıyla onlarla yazılı olarak iletişim kurmakta, onlara cevaplamaları için bazı sorular sormakta ve bunlardan hangisinin makine, hangisinin insan olduğunu tespit etmeye çalışmaktadır. Turing’e göre, eğer sorgulayıcı bunları ayırt edemezse bu makine “zeki” bir makinedir.

ⁱⁱ Bu ve bundan sonraki yabancı kaynaklardan yapılan alıntılar yazar tarafından Türkçeye çevrildi.

Turing'in makineler ile ilgili olarak ortaya koyduğu bu düşüncelerden hareketle, yapay zekâ sistemleri ile donatılan robot öğretmenler tasarlanmaya başlanır. Bu robotlar iki farklı şekilde tasarlanmaktadır. Bunlardan birincisi insansı robotlar (humanoid robots), diğeri ise insan şeklindeki robotlar (android robots)'dır. İnsansı robotlar fiziksel olarak insanı andıran ayak, kol, kafa gibi mekanik aksamlara sahip robotlardır. İnsan şeklindeki robotlar ise bir insan görünümünde, dış yüzeyleri plastik, reçine veya lateks gibi maddelerle kaplı ve bir insanın korku, mutluluk, şaşkınlık gibi temel heyecan durumlarındaki yüz ifadelerini gösterebilen robotlardır.

Robot öğretmenlerden biri San Diego'daki Kaliforniya Üniversitesi'nde, Makine Algılama Laboratuvarı (Machine Perception Laboratory) tarafından okul öncesi öğrencilerine Fince öğretmek için geliştirilen **Rubi**'dir. Deneme aşamasında olan bu robotla ilgili deneyler başarılı bir şekilde devam etmektedir.

İnsansı (humanoid) bir robot olan Rubi'nin başı, gövdesi, kolları ve bacakları vardır. Burnuna yerleştirilen bir video kamera, sahip olduğu yazılım vasıtasıyla yüzleri takip etmekte ve algılamaktadır; ve her bir görüntüyü anında analiz edilerek öğrencilere sözlü olarak veya değişik jestlerle pekiştiriciler verebilmekte veya bir etkinliği basit bir şekilde devam ettirebilmektedir.



Şekil 1. Rubi (Fox, 2010)

İlk zamanlar öğrenciler Rubi'ye alışmakta zorlanırlar ve hatta Rubi'nin kollarını ve parçalarını koparırlar. Bunu birkaç kez daha devam ettirdikten sonra, uzmanlar Rubi'ye kollarından çekildiği zaman ağlama tepkisi veren bir özellik eklerler. Çocuklar Rubi'nin kollarından çekince ağladığını görürler ve bir süre sonra çekmemeye başlarlar.

Rubi'nin yazılımı temel bazı heyecanları algılayabilmekte ve bu heyecan durumlarına göre tepkiler geliştirebilmektedir. Robot bunu 1978 yılında toplumbilimci Paul Ekman tarafından geliştirilen Yüz Hareketleri Kodlama Sistemi (Facial Action Coding System) sayesinde yapabilmektedir. Bu sistemde değişik heyecan durumlarında ve konuşma esnasında yüzdeki her kas hareketi yorumlanır ve tanımlanır.

Ekman (1992), öncelikle temel insan duyguları olan mutluluk, hayret, korku, üzüntü, öfke ve tikslenme gibi altı duyguyu ve bu duygular sonucunda oluşan mimikleri incelemiş ve insan yüzünde, eğitilmemiş veya doğuştan yeteneğe sahip olmayan kişilerin göremediği mikro ifadeler, yani mikro mimikler (microexpressions) bulunduğunu ileri sürmüştür. Daha sonra bilim adamları birbirinden tam olarak ayırt edilebilen sekiz alın ve kaş, sekiz göz ve göz kapağı, on ağız ve dudak ifade durumu olduğunu ortaya koymuşlardır.

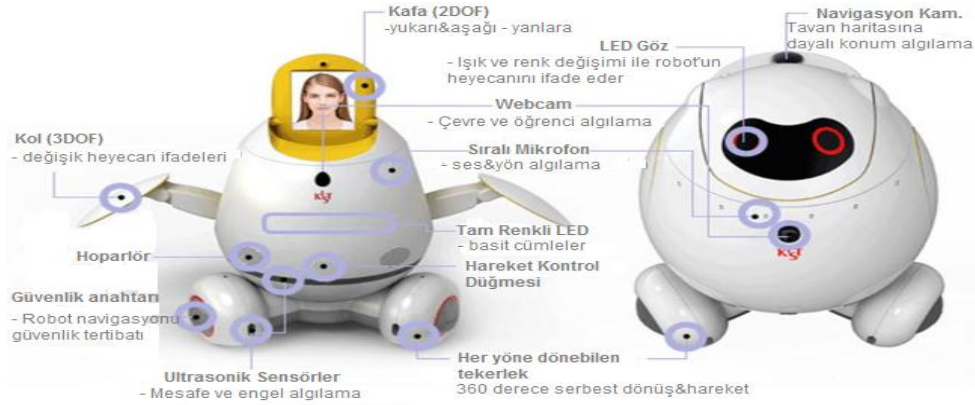
Ekman, insan yüzünün incelenmesi ve mimiklerin anlamlandırılması amacıyla iki sistem geliştirmiştir. Bu sistemlerden birincisi yukarıda da bahsettiğimiz Yüz Hareketlerini Kodlama Sistemi (Facial Actual Coding System [FACS])'dir. Bu sistemin amacı, insan yüzünde oluşabilecek tüm ifadelerle belli kodlar vererek sınıflandırmaktır. "FACS ile kas kasılmaları ve bu kasılmalar sonucunda yüzün görünümünde meydana gelen değişiklikler arasındaki ilişki analiz edilerek geliştirilir. Aynı hareketler sonucunda kaslarda meydana gelen kasılmalar Hareket Üniteleri (Action Unit [AU]) olarak işaretlenir" (Piątkowska, 2010, s.6).

Ekman tarafından geliştirilen ikinci sistem ise F.A.C.E. (Facial Expression.Awareness.Compassion.Emotions)'dir, Bu sistemde, insan yüzündeki hareket kombinasyonlarından duyguların ve hislerin yakalanması amaçlanmaktadır. Ekman bu sistemin nasıl çalıştığını sıradan insanlara öğretmek amacıyla iki araç geliştirmiştir. Bu araçlardan biri Mikro İfade Eğitim Aracı METT (Micro-Expression Training Tool), diğeri ise Gizli İfade Eğitim Aracı SETT (Subtle-Expression Training Tool)'dir. Bu programlar Ekman'ın internet sitesinden belli ücretler ödenerek edinilebilmektedir.

Bir diğerk robot öğretmen ise, Güney Korelilerin ilköğretim birinci kademe seviyesindeki öğrencilere İngilizce öğretmek için tasarladıkları **EngKey** (English + Key)'dir. Yumurta şeklinde bir gövdeye sahip olan Engkey'nin kafası Rubi'den farklı olarak, LCD ekran bir monitörden oluşmaktadır ve bu monitörün içerisinde Avatar'da kullanılan Kafkas kökenli kadın görüntüsü bulunmaktadır. 2010 yılında Time dergisi tarafından 2010 yılının en iyi 50 icadından biri seçilen EngKey, Güney Koreliler için robot teknolojisinde ulaştıkları noktayı göstermek açısından da büyük öneme sahiptir.

"Güney Kore hükümeti bir program dâhilinde yıllar içerisinde yerel İngilizce Öğretmenlerine ilave olarak ABD, Kanada ve Güney Afrika gibi ülkelerden binlerce İngilizce Öğretmeni getirterek İngilizce eğitimi vermeye çalıştı. Fakat hükümetin programa ayırdığı bütçe gerginliklere neden oldu ve yurtdışından öğretmen getirmek giderek zorlaştı" (Sang-Hun, 2010). Bunun üzerine Güney Kore Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında başlattığı pilot bir uygulama ile İngilizce derslerinde robot öğretmenlerden yararlanılmaya başlandı. "Bugün Changwon şehrinde 4 okulda ve Daegu Metro şehrinde 21 okulda toplam 25 robot öğretmen İngilizce eğitimi vermektedir" (Kim, 2010). "Program kapsamında 2011 yılında 500 okulda bu robot öğretmenlerden yararlanılması düşünülürken, 2013 yılında bu sayının 8000'e ulaşması öngörülmektedir" (Katz, 2010).

Filipinli öğretmenler tarafından uzaktan kontrol edilebilen EngKey'nin en önemli özelliklerinden biri, insan ses ve hareketlerini gerçek-zamanlı olarak algılayabilmesi ve taklit edebilmesidir. Yukarı-aşağı ve yanlara (2 DOF-Degrees Of Freedom [Serbestlik derecesi]) hareket edebilen kafası üzerinde bulunan bir monitör üzerinde yer alan kadın yüzü, değişik jest ve mimiklerle öğrencilere pekiştiriciler verebilmektedir.



Şekil 2. EngKey (http://www.irobotics.re.kr/eng_sub1_5)

EngKey'nin kafasındaki monitör üzerine yerleştirilmiş kamera, çevreyi ve öğrencileri algılamak için, göğüs bölümündeki mikrofonlar sesleri ve yönleri algılamaktadır. Ayrıca monitör, kapandığında üzerinde gözleri bulunan bir kafa biçimini almaktadır. Burada bulunan LED gözler çeşitli renk ve ışık değişimleri ile öğrencilere tepkiler vermektedir. Robotun kafasının üzerinde yer alan yönlendirme kamerası (Navigation Camera) tavan haritasına dayalı konum algılama özelliğine sahiptir. Bu durum, robotun ilerlerken karşısına çıkan engellere takılmasını önlemektedir. Bununla birlikte robot, gövdesinin alt kısmında bulunan ultrasonik sensörler vasıtasıyla yaklaşma mesafelerini ayarlayarak engelleri algılamaktadır. Göğsünde bulunan tam renkli LED ekranı ile basit cümleleri gösterebilen EngKey, öğrencinin başarılı olması durumunda ekranında yıldızlar göstermekte ve öğrenciyi not vermektir. Kollarını da (3 DOF) değişik heyecan durumları için kullanan robot, bu sayede hem öğrencinin ilgisini çekmekte hem de öğrenciyi pekiştiriciler sunmaktadır. Her yöne dönebilen tekerlekleri ise ona rahat hareket edebilme imkânı vermektedir. Bunların yanı sıra hareket kontrol düğmesi ve güvenlik anahtarı gibi bazı özelliklere de sahiptir.

En fazla 8 kişinin bulunduğu sınıflarda ders veren Engkey'nin şu andaki performansı yeterli görülmemektedir. Fakat EngKey'nin tasarımcıları, bu robotların öğretme kapasitelerinin gerçek öğretmenlere yaklaşıncaya kadar geliştirileceklerini belirtmekte ve yakın zamanda bu robot öğretmenlerden üst düzeyde yararlanacaklarını ve bunların yurtdışından gelen öğretmenlerin yerini alacaklarını ifade etmektedirler.

EngKey'le birlikte Güney Kore'de başka robot öğretmenler de vardır. "Bunlardan biri özel sınıflar için tasarlanmış Silbot'dur. Diğer okul öncesi sınıflarda telaffuz (sesletim) dersleri veren Mero, üçüncüsü ise yerli öğretmenler tarafından uzaktan kontrol edilebilen video sınıfları için tasarlanmış Telepresence'dir" (Kim, 2010).

Güney Kore'deki bu robot öğretmenlerin yanı sıra bir başka robot öğretmen de, Japonların tasarladığı Saya'dır. 2004 yılında tasarlanan Saya, başlangıçta bir resepsiyonist (ön büro elemanı) olarak geliştirilir. Daha sonra birçok yabancı dil bilmesi nedeniyle İngilizce derslerinde kullanılabileceği düşünülür. Ancak henüz deneme aşamasında olan bu robotun bir sınıfı yönetebilmesi için becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Rubi ve EngKey'den farklı olarak Saya, bir android (insana benzeyen) robottur. Yüzü özel bir plastik madde ile kaplı olan Saya bu sayede bir insana ait temel yüz ifadelerini yapabilmektedir. Mutluluk, öfke, şaşkınlık, korku, üzüntü ve tiksinti gibi altı temel yüz ifadesini gösterebilmektedir. Yani konuşma esnasında konuşmaya eşlik eden yukarıdaki altı heyecan durumunu yansıtabilmektedir. Bunu gözlerinin kenarlarına ve ağızının çevresine yerleştirilen 18 farklı motorla yapmaktadır.



Şekil 3. Saya (Sanders, 2011)

Saya 15 yıllık bir araştırmanın sonucu olarak ortaya çıkar. Saya'nın tasarımcısı Kobayashi, yüz algılama sistemleri üzerine çalışmış ve CCD (Charge Coupled Device) gibi çeşitli özel kameralar kullanarak birçok insan yüzü resmi toplamış ve bunları model alarak, insan yüzüne ait 60 tane karakteristik nokta tespit etmiştir. Kobayashi ve Hara, (1991), bu altmış karakteristik noktadan kaş, göz ve ağız şekliyle ilgili 21 tane veri elde ederek bunları bilgisayara kodlamışlardır. Ayrıca elde ettiği bu verilerden bir insan yüzüne ait karakteristik noktalar modeli geliştirmişlerdir.

Saya'ya diğer robotlardan farklı olarak gerçek bir insan yüzü şekli verilmesi, insan yüzündeki ifadelerin yüz yüze iletişimde büyük rol oynamasından kaynaklanmaktadır. "Mehrabian (1968) tarafından yürütülen bir araştırmanın sonucuna göre, sosyal iletişimde sözsüz kısım en bilgilendirici kanal olarak tespit edilmiştir. Sözel kısım mesajın yaklaşık %7'sini oluştururken, sesin kullanımı yaklaşık %34'ünü ve yüz ifadeleri yaklaşık %55'ini oluşturmaktadır" (Piątkowska, 2010, s.5). Bu durum, yüz ifadelerinin iletişimde ne kadar önemli olduğunun açık göstergesidir.

Saya'nın yüz ifadelerini gösteren bu özelliği, Ekman'ın Facial Action Coding System (FACS) sisteminden yararlanır. "Robot'un yüzünde FACS'a dayalı 19 tane kontrol noktası seçilir ve bu kontrol noktalarının hareketiyle altı temel evrensel yüz ifadesi meydana gelir. Kontrol noktalarının hareketleri için suni kas kullanılmış ve hafif ve esnek bu kaslar insan kasları gibi kafatasını kaplayan kavisler şeklinde dağıtılmıştır. Yüzü ise insan cildi dokusu vermek için yumuşak reçine ile kaplanmıştır (Hashimoto ve diğerleri, 2010, s. 507).

Robotun yüzünde gözlerin sağa-sola ve yukarı-aşağı hareket etmesine olanak sağlayan iki DC motor vardır. Ayrıca gözlerin birbirine bağlı olarak, birlikte hareket etmesini sağlayan 2 DOF mekanik bir oculomotor mevcuttur. Sol göz topunun (lobunun) içine bir CCD kamera yerleştirilmiştir; gözün yönü CCD kamerada yer alan insan resminin rengini algılamakta ve böylece robot karşısındakini takip edebilmektedir. Bunlarla birlikte, robotun kafasını bir insan kafası gibi esnek bir şekilde kullanabilmesi için boyun kısmına yaylar yerleştirilmiştir.

TARTIŞMA

Yabancı dil öğretiminde o dili anadil olarak konuşan öğretmenlerle yapılan eğitimin en etkili yöntemlerden biri olduğu eğitimciler tarafından kabul edilen bir gerçektir. Fakat anadil olarak konuşan öğretmen bulmak zor ve masraflı bir iştir. Bundan dolayı bilgisayar ve internet'in sunduğu olanaklara sıkça başvurulmaktadır. Video, telekonferans, çevrimiçi

uygulamalar ve bilgisayar yazılımları bunlardan bazılarıdır. Bunların yanında Han (2012, s. 5), robot teknolojileri kullanılarak yapılan eğitimin daha etkili ve daha verimli olacağını ileri sürmektedir. O'na göre "robotlar birbirine bağlı birçok materyale sahiptir ve bu materyaller sayesinde yerli öğretmen rolünü üstlenerek öğrenci ile üst düzeyde etkileşim gerçekleştirebilirler. Ayrıca robotlardan hem geleneksel işbirliği modeli hem de yüz yüze etkileşimle bireyselleştirilmiş bir model kapsamında yararlanılabilir" (Han 2012, s. 5).

Robot öğretmenler, gerçek yaşam durumlarının taklit ederek öğrencinin ihtiyaç duyduğu dilsel becerileri onlara kazandırabilirler. Klasik sınıf ortamlarında öğretmen öğrenme esnasında gösterim, sözlü talimat, ipuçları ve jestler gibi bir dizi yöntem kullanır ve daha sonra gerekli düzeltmeleri içeren geribildirimleri sunar, ihtiyaç duyduğu noktada ek gösterimler yaparak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Nitekim 2005 yılında yapılan bir araştırmada, bir robot öğretmen olan IROBI'nin bilgisayara göre daha etkili olduğu ve bu faaliyetleri sınıf içerisinde gerçekleştirebilme kabiliyetine sahip olduğu görülmüştür (Han ve diğ. 2005). Ayrıca 2006 yılında yapılan bir anket, bilgi okuryazarlığına sahip bir ilköğretim okulu öğretmenlerinin robot öğretmenlerin İngilizce, Korece ve Müzik gibi dersler için uygun olduklarını ve dil öğrenmek için mükemmel olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. (Han ve Kim 2009).

Öğrencilerin derslere daha etkin ve daha istekli katılmaları için üst düzeyde etkileşimli ortamların oluşturulması gerekmektedir. Robot öğretmenler öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekerek onların derslere daha etkin ve daha istekli bir şekilde katılmalarına yardımcı olabilir. Bu maksatla yapılan bir araştırmada öğrenciler, İngilizce öğreten bir robotla sınıflarında iki hafta süreyle etkileşime girerler. Robotla etkileşime giren ve etkileşime girmeyen öğrencilere birer test verilir. Robotla etkileşime giren öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek not aldıkları gözlenir (Moriguchi ve diğerleri 2011).

Öğrencilerin robotla nasıl etkileşim içine girdiklerini anlamak amacıyla yapılan başka bir araştırmada çocuk bir nesnenin yerini değiştiren bir robotu videodan izler. Robot bir dambıl'ı kaldırma çabasıdadır. Birinci denemesinde dambılı kaldırır fakat ikinci denemesinde kaldırmayı başaramaz. Başarılı olduğu denemesinde robot, çocukla göz teması kurar fakat başarısız olduğu denemesinde göz teması kurmaz. Robotun başarısız olduğu denemesinden sonra kasıtlı olarak göz teması kurmadığı kanısına varılır. Bu durum çocukların robotu taklit ederek göz teması gibi bazı sosyal işaretleri robottan öğrenebileceğini göstermektedir (Moriguchi ve diğerleri 2011).

Yabancı dil öğretim alanında robot öğretmenlerden verimli bir şekilde yararlanılabilmesi için çalışmalar bütün hızıyla devam ederken bu noktada eğitimciler özellikle taklitle öğrenme kuramı üzerinde durmaktadırlar. Taklitle öğrenme sosyal öğrenme araştırmaları kapsamında ele alınmaktadır ve gözlem yoluyla öğrenme ile beraber bu alanın temelini oluşturmaktadır. Taklit'in robot ve öğrenci arasındaki etkileşimde önemli bir araç olduğunu ileri süren Billard ve Hayes (1997) robot öğretmenlerle yaptıkları deneyde birçok kelimenin doğru bir şekilde öğrenildiğini, deneysel koşulların yanlış öğrenme durumları yaratmasına rağmen yeni kelimeler öğrenildiğini ve öğrenmenin istikrarlı bir şekilde devam ettiğini ortaya koydular.

Robotlarla yapılan derslerde öğrenciler robotla kısa ve basit cümlelerle iletişim kurduğu, öğrencilerin belli konularda sorduğu kısa sorulara robotun aynı şekilde cevap verdiği söylenebilir. Güney Kore'de ilkokul 3. sınıflarda robotla yapılan bir İngilizce dersinde doğum günü kutlamalarında kullanılabilecek diyaloglar üzerinde durulmaktadır. Öğrenciler robotun doğum gününü kutlamakta ve robot da onlara teşekkür etmektedir. Soru-cevap şeklinde başlayan ders, robotun öğrencileri farklı etkinliklere yönlendirmesiyle (birlikte şarkı söylemek gibi) devam etmektedir. Bu durum robotun dersi monotonluktan kurtarmak ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için girişimde bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda bu derse ait ders planından bir bölüm görmektesiniz.

Grade	3 th grade students on a Korean elementary school		Period	Formal learning
Unit	4. Happy birthday! (3/3)			
Theme	Celebrating birthday, expressing thanks			
The purpose of the lesson	The students are able to express birthday greetings and thanks. The students are able to give and receive presents (cards) with birthday greetings. The students are able to make conversation, using expression of birthday greetings and thanks.			
Materials	ROBOSEM, Gift-picture cards, Bracelet RFID tag			
Treatment time	40 minutes			
STEP	PROCEDURE	ROBOT CONTROL	TEACHING & LEARNING ACTIVITIES	TIME
Intro- duction	Greeting	Recognition of voice localization	Teacher: Good morning everyone. Students: Good morning teacher, Kim.	3 mins
			Teacher: Let's ask ROBOSEM together, 'How are you?' Students: How are you?	
			ROBOSEM: I'm good. I'm excited today because today is my birthday.	
		Recognition of voice localization	Teacher: I've heard that today is your birthday, ROBOSEM. Boys and girls, let's say happy birthday to langbot.	
		Recognition of voice localization	Students: Happy birthday ROBOSEM!	

Şekil 4. Robot'un kullanıldığı İngilizce dersine ait ders planından bir bölüm (Han 2012 s. 6)

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri telaffuz sorunudur. Anadil ile hedef dil arasındaki ses sistemindeki farklılıklar, birbirlerinde bulunmayan sesler ve yerli olmayan öğretmenlerin bu farklılıkları yeteri kadar yansıtamaması gibi durumlar bu sorunun temelini oluşturmaktadır. Ayrıca birçok öğretmen doğru ve anlaşılabilir telaffuzun başarılı bir iletişim için gerekli olduğunu kabul etmektedir (Kim, J.W. ve Kim, J.K., 2011). Güney Koreli uzmanlar robot öğretmenlerle bu sorunun üstesinden gelinebileceğini ileri sürmektedirler. Bu amaçla yaptıkları deneyde Korece ve İngilizce arasında en çok telaffuz sorununa neden olan 6 ünlü ve 8 ünsüz harfi içeren 6 tip tonlama desenini gösteren 30 cümle seçilir ve iRobiQ adlı robotun veritabanına yüklenir. iRobiQ 8 hafta boyunca sınıf içinde sınıf dışında öğrencilerle etkileşime girer. Deney sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin % 69.3 iRobiQ'i hakkında olumlu görüş bildirirler. Ayrıca robottan daha doğru ve daha anlaşılır birçok kelime ve cümle öğrenilebileceği ve robotların telaffuz eğitimlerinde daha etkin ve daha yararlı olabileceği kanısına varılır (Kim, J.W. ve Kim, J.K., 2011).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Robot Öğretmenler ilgili yapılan çalışmalar bugün her ne kadar arzu edilen düzeyde olmasa da, yakın gelecekte bu makinelerin sınıf ortamında sıkça kullanılacakları öngörülmektedir. Robotların öğretmenlerin yerini alıp almayacağı tartışılrsa da, eğitim bilimcilerin genel kanısı robot öğretmenlerden birer yardımcı öğretmen olarak yararlanılabileceğidir. Zira robot öğretmen tasarımındaki amaç, öğretmenlerin yerini alacak bir makine üretmek değil, doğru teknoloji ile öğrencinin gelişimine katkıda bulunmaktır.

Eğitim bilimlerinin birçok alanında robot öğretmenlerden yararlanılabilir, fakat bugüne kadar yapılan çalışmalar, özellikle yabancı dil öğretimi alanında robotlardan üst düzeyde yararlanılabileceğini göstermiştir. Özellikle doğru telaffuz, doğru tonlama ve konuşmaya eşlik eden jest ve mimiklerin gösterimi gibi temel iletişimsel özelliklerin robotlarla daha doğru bir şekilde öğretilabileceği görülmüştür. Çünkü bu iletişim özellikleri robotlara doğru bir şekilde programlanarak hatasız bir şekilde sunulabilmektedir. Ayrıca robotun başarılı bulunan özellikleri desteklenerek başarı seviyeleri daha yukarı çekilebileceği gibi başarısız veya noksan bulunan özellikleri de geliştirilerek makul seviyelere ulaştırılabilir. Bu amaçla yapılan çalışmalar ve denemeler olumlu sonuç vermekte ve bilim adamlarını cesaretlendirmektedir.

Hiç şüphe yok ki, bu alanda yapılacak çalışmaların ekonomik bir boyutu söz konusudur. Bu çalışmaları devam ettiren ülkeler R-Öğrenmeye önemli yatırımlar yapmaktadır. Ülkemizde de bu tür çalışmalara bir an önce ağırlık verilmesi ve bu çalışmalar için kaynaklar ayrılması gerekmektedir. Zira dünyanın en kalabalık öğrenci nüfusuna sahip ülkelerden biri olan Türkiye'nin bu alandaki çalışmalara kayıtsız kalmaması gerekir. Özellikle yabancı dil eğitiminde ciddi sıkıntılar yaşayan ülkemizde, bu sorun Güney Kore'de olduğu gibi belki de robot öğretmenlerle çözülebilir.

KAYNAKÇA

- ARORA Malika (2008). **Design and Development of Friction Compesator Algorithm For One Link Robot**. Thesis submitted in the partial fulfilment of the requirement for the award of degree of Master Of Engineering in Electronics Instrumentation and Control Engineering. Thapar University, Patiala.
- BILLARD Aude and HAYES Gillian (1997). **Learning to Communicate through Imitation in Autonomous robots**. In 7th International Conference on Artificial Neural Networks.
- EKMAN Paul (1992). **Facial Expressions of Emotion: An Old Controversy and New Findings**. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B, 335, 63-69.
- FOX Tiffany (2010). **Machine Perception Lab Seeks to Improve Robot Teachers with Intelligent Tutoring Systems**. <http://www.calit2.net/newsroom/article.php?id=1344> E.T.15.03.2011
- HAN Jeonghye (2012). **Emerging Technologies Robot Assisted Language Learning**. Language Learning & Technology. 16, 3, 1-9
<http://llt.msu.edu/issues/october2012/emerging.pdf> E.T. 28.01.2013
- HAN Jeonghye and KIM Dongho (2009). **R-Learning services for elementary school students with a teaching assistant robot**. In Proceedings of the 4th ACM/IEEE Human Robot Interaction, 255-256. New York, NY: ACM
- HAN Jeonghye v.d. (2005). **The Educational Use of Home Robots for Children**. In Proceedings of the 14th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN 2005), 378-383. Piscataway, NJ: IEEE.
- HASHIMOTO Tskuya, KATO Naoki and KOBAYASHI Hiroshi. (2010). **Study on Educational Application of Android Robot SAYA: Field Trial and Evaluation at Elementary School**. In Proceedings of ICIRA 2, 505-516.
- HORAKOWA Jana and KELEMEN Jozef (2003). **Čapek, Turing, von Neumann, and the 20th Century Evolution of the Concept of Machine**. International Conference in Memoriam John von Neumann, John von Neumann Computer Society, Budapeşte.
- KATZ Leslie (2010). **Robot As Second language? Korean Kids Learning It**. http://news.cnet.com/8301-17938_105-10458620-1.html?tag=mncol;txt E.T. 24.03.2011
- KIM Jong-Won and KIM Jung-Kwan (2011). **The Effectiveness of Robot Pronunciation Training for Second Language Acquisition by Children: Segmental and Suprasegmental Feature Analysis Approaches**. International Journal of Robots, Education and Art. 1,1
http://www.aicit.org/ijrea/ppl/1_IJREA1-005001IP.pdf E.T. 31.01.2012
- KIM Min-Sun (2010). **English Teaching Robot**. <http://www.kist.re.kr/en/index.jsp> E.T. 24.03.2011
- KOBAYASHI Hiroshi and HARA Fumio (1991). **Recognition of Basic Facial Expressions by Neural Network**. Proceedings of International Joint Conference on Neural Network, 11, 460-466.
- MEHRABIAN Albert (1968). **Communication without Words**. Psychology Today, 2, 4, 53-56.
- MORIGUCHI Yusuke v.d. (2011) **Can Young Children Learn Words From A Robot?** Interaction Studies, 12, (1) 107-118
<http://repository.lib.juen.ac.jp/dspace/bitstream/10513/1520/1/Interaction%20Studies12-1.pdf> E.T. 29.01.2013
- NILSSON Nils J. (1998). **Artificial Intelligent: A New Synthesis**. Morgan Kauffman Publisher Inc. USA.
- PIATKOWSKA Ewa (2010). **Facial Expression Recognition System**, DePaul University College of Computing and Digital Media, Master's Thesis Technical Report.

- SANDERS Blake (2011). Saya: The World's First Robot Teacher. 20.01.2011
<http://www.dhstelegram.com/blog/2011/01/20/saya-the-worlds-first-robot-teacher> E.T.17.03.2011
- SANG-HUN Choe (2010). **Teaching Machine Sticks to Script in South Korea** By. New York Times. 11.07.2010, Page: A19. <http://www.nytimes.com/2010/07/11/science/11robotside.html> E.T. 23.03.2011
- SCHAAL Stefan (1999). **Is Imitation Learning the Route to Humanoid Robots**. Trends in Cognitive Sciences, 3,6, 233-242.
- TURING Alan Mathison (1950). **Computing machinery and intelligence**. Mind, (59), 433-460.
<http://www.loebner.net/Prizef/TuringArticle.html> E.T.10.03.2011
http://www.irobotics.re.kr/eng_sub1_5 E.T.10.04.2011
<http://www.kist.re.kr/en/index.jsp> E.T.22.03.2011
<http://mplab.ucsd.edu/wordpress> E.T.25.03.2011
<http://www.smh.com.au/ftimages/2009/03/11/1236447301097.html> E.T.10.03.2011

Robot Teachers in the Foreign Language Teaching

Erdinç Aslanⁱⁱⁱ

Extended Abstract: After robots were used in many fields successfully, it was thought that these systems could be used in education sciences and especially for foreign language education and it could meet necessities of this field and then they started to design robot teachers with this purpose. Today, the countries such as USA, Japan, and South Korea are making important studies in this area. Even if the point reached at the desired level, it is undeniable that these studies opened a new horizon for the field.

Today technological innovations are quickly advancing and scientists seeking different ways of information are trying to design machines and tools that can present information especially in a faster, more efficient and excited way. Robots equipped with artificial intelligence systems are the main examples of machines designed with this purpose. Scientists who want to make contributions to children's development by using correct technologies are utilizing robots they programmed with this purpose in many fields, mainly in foreign language education.

Today many science branches are meeting their requirements with robots and obtaining extremely successful results. Robots are used in many fields from industrial production to health, space research to agriculture, defence industry to cinema. After robots were successfully used in many fields, it was thought that these systems could be used in education sciences and especially for foreign language education field and it could meet the requirements of this field. Robot teachers can take role of teachers in class and make necessary repetitions students need during educations which are necessary to realize education process, can give suitable feedbacks and reinforces, and develop correct reactions according to results of student behaviours. Also they can realize an education activity suitable for educational purpose by considering student properties such as motivation, tendency, learning strategies, learning types, age and intelligence.

First of all robot teachers include computer softwares and interact with students thanks to their softwares. Most important one of these softwares is the Face Recognition system. These systems analyzes eyebrows, eyes, chins, lips and such facial properties and saves to database with a biometric coding method. Robot follows students via a video camera mounted on face section, analyzes their mimics immediately and provides necessary feedbacks. Another software is Speech Recognition system. This system analyzes auditory signals with purpose of identifying said words and saves to database with a biometric coding method like the other one. System perceives the voice, understands what the student says and gives necessary feedbacks.

Robot teachers can create high level interactive environments by improving skills of writing, reading, understanding what you hear and skill of understanding what you read which are targets of foreign language education field to improve, with many other technological contents they have, and can enrich education life. High level interactive environments should be created for students attend classes more effective and more willing. Taking interest and drawing attention, robot teachers can help students to attend classes more effectively and more willing. Robot teachers can give students linguistic skills needed by them imitating the real-life situations. In the traditional classroom environment, during the learning, teacher uses a number of methods such as representation, oral instruction, clues and gestures then provides feedback that contains the necessary corrections, allows learning to take place making additional impressions if it need.

ⁱⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, erdincaslan36@hotmail.com

In addition, in foreign language teaching, it is a fact accepted by educationalist that education by teachers who speak the target language as a mother tongue is one of the most effective methods. But to find the native speaking teachers is difficult and costly. Therefore, the possibilities offered by computers and the Internet are often referred to. Video, teleconferencing, online applications and computer software are some of them. Together with these, it is recognized that it will be obtained positive results from education made using robots. In particular, it is believed that more accurately taught basic communicative features such as correct pronunciation, correct intonation and the representation of gestures and facial expressions accompanying conversation.

In this study firstly systems owned by robots are mentioned and then the properties a machine must have in order to be regarded as a robot are explained. Then three robot examples are selected among robot teachers designed with foreign language education purpose, they are introduced by explaining their properties and their interactivity with the students. Also the ways and angles how robot teachers support the skills, which are planned to be improved by foreign language education field, are tried to be explained.

Literature review and sampling method is used in the study. Acquired data was interpreted once again by making comparison with sources to obtain interesting, informative and useful results from obtained data and conclusion sentences were obtained. Also data was supported with references that put forward its methodology or that criticize the study depending on development and importance of study in the field.

Keywords: Foreign language teaching, robot teacher, artificial intelligence, face recognition, speech recognition

Interkulturelles Leseverstehen An Der Abteilung Für Lehramt Deutsch

Nevzat Bakırⁱ

Almanca Öğretmenliği Bölümünde Kültürlerarası Etkileşimli Okuma Becerisi

Özet: Günümüzde Yabancı Dil Eğitimi esas olarak bir nevi kültür aktarımıdır. Bu bakımdan yabancı dil derslerini de kültürlenme olarak görmekte fayda vardır.

Kültür aktarımı metinler aracılığıyla da gerçekleştiği için "okuma" ve alt safhalarına da önemli bir görev düşmektedir ve bu noktada kültür çok önemli bir rol oynamaktadır. Burada kültür aktarımından anlaşılması gereken öz kültür değil, aksine yabancı bir kültürdür. Bu bağlamda da etkili bir okuma becerisinin gelişimi önemlidir. Yabancı dildeki metinlerle çalışabilmenin ön şartı belirli düzeyde yabancı dil bilgi ve becerisine sahip olmaktır. Bu bilgi ve becerilerin neler olduğu konusu aslında beraberinde sorunlar getirmektedir. Bu bilgi ve beceriler en azından basit metinleri sorunsuz anlayabilecek kadar olmalıdır. Okuma eylemi genel olarak bilgi edinimine katkı sağlamaktadır. Fakat yabancı dildeki okuma eylemi sadece okuduğunu anlama değildir. Yabancı dildeki metinleri okuyarak bu metinlerdeki bilgiler okuyucu tarafından edinilir. Ancak bilgiler aynı zamanda hedef dilin kültürü ile de ilgilidir. Böylelikle okuyucunun görevi aynı zamanda söz konusu metni derinlemesine anlamaktır. Bilgi ediniminin temeli okuma olduğu düşüncesiyle okuma eylemine daha da bir önem verilmektedir.

Bu çalışmada Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuma eylemleri araştırılmaya çalışmış ve bu öğrencilerin okuma becerisi derslerine nasıl baktıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarasılık, Okuma Becerisi, Metin

1. Mehrdimensionalität des Begriffs „Text“

1.1. Der Begriff „Text“ in der Alltagssprache

In der gegenwärtigen Literatur wird der „Textbegriff“ zweidimensional aufgegriffen. Einmal in seiner alltagssprachlichen Bedeutung und zweitens in seiner für die wissenschaftliche Disziplin wichtigen Bedeutung. Die alltagssprachliche Bedeutung des Textbegriffs wird von Brinker erwähnt, dass der Begriff eine vielseitige Bedeutung habe, so sei es nicht möglich, eine einheitliche Definition von dem Begriff zu machen (vgl. 1988:12). Das führt dazu, dass der Begriff auch bei verschiedenen Wissenschaftlern auch jeweils anders aufgegriffen wird.

Der außerwissenschaftliche (oder nichtwissenschaftliche) Gebrauch des Begriffes „Text“ trifft nicht bei allen auf Akzeptanz, wie sie bei Brinker war. Vater (2001:16) kritisiert hier, dass der Begriff vorwiegend nur als schriftliches Medium gebraucht wird. Der Begriff wird hierbei nur auf seine äußere Erscheinungsform reduziert. Das begründet er damit, dass die letztere Einschränkung, „dass der Satz in der Regel mehr als einen Satz umfasst“ (Brinker, 1988:12), bei Sprichwörtern, als Ein-Satz-Texte, nicht zutreffen. Daraus folgt, dass bei Vater, der Umfang eines sprachlichen Gebildes für dessen „Texthaftigkeit“ keine Rolle spielt (vgl. Vater, 2001: 16). Des Weiteren wird erwähnt, dass der Text als eine Einheit sprachlicher Kommunikationshandlungen gesehen werden muss. (vgl. Vater, 2001:15).

ⁱ Öğr.Gör.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, nbakir@omu.edu.tr

Vater weist daraufhin, dass die Substanz dessen, was zu einem Text macht, die Kommunikationshandlung ist. Bei Brinker hingegen war der Textbegriff mehr auf ihre äußere Struktur ausgerichtet. Heyd definiert den Text: „Ein Text ist eine größere, semantisch-syntaktisch zusammenhängende sprachliche Äußerung zu einem Thema bzw. in einer bestimmten Situation“ (Heyd, 1991:73). Heyd unterscheidet nicht zwischen mündlichen und schriftlichen Texten.

1.2. Der Begriff „Text“ im wissenschaftlichen Kanon

Die Sprache besteht aus Sprachzeichen. Wenn die Sprachzeichen ohne jegliche Verknüpfung nebeneinander existieren, kann man wohl kaum von einer Sprache sprechen. Um einen Sinn zu ergeben benötigt es eine Kohärenz, also eine sinnvolle Verbindung. So kann man auch die Text betrachten. Sie können als die Widerspiegelung kohärenter Verknüpfungen von Sprachzeichen gesehen werden.

Literaturwissenschaft bzw. Theologie etc. beschäftigen sich mit Texten. Bei ihnen handelt es sich vielmehr um die Interpretation von Texten. Aber die Linguistik und als eine Teildisziplin von ihr die Textlinguistik hat als eigentliches Gegenstand den Text. In erster Linie versucht sie zu erklären, was ein Text ist. Nach Vater (vgl. 2001:79) die Aufgabe der Textlinguistik darin, reguläre Vorkommnisse in satzübergreifenden Strukturen zu erfassen, zu bestimmen und eine Texttheorie zu begründen. Ein weitere Schritt von Vater (vgl. 2001:79) führt dazu, dass die moderne Textgrammatik den „Text“ nicht mehr als ein Zusammengefüge von Elementen (hier Sätzen) versteht, sondern es fügt ihr einen weiteren Sinn zu, nämlich durch den Einbezug der Kommunikation den „Pragmatischen“.

1.3. Was macht einen „Text“ zu einem Text?

Nicht jede geschriebene Einheit kann ohne weiteren als „Text“ bezeichnet werden. In der Wissenschaft bezeichnet man den „Wert“ eines Textes mit dem Begriff „Textualität“. Textualität beschreibt, inwieweit ein Text als Text bezeichnet werden kann.

Wenn wir normalerweise von Texten sprechen, so meinen ein Gefüge von mehreren aufeinanderfolgenden Sätzen. Doch nicht immer ist es möglich, diese Gefüge als Text zu betrachten. Es muss verschiedener Verknüpfungen verfügen. Zunächst einmal muss es strukturell miteinander verflochten sein. Aber auch inhaltlich muss ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen bestehen, damit diese als Text gesehen werden können.

De Beaugrande und Dressler (vgl. 1981:3) weisen daraufhin, dass der Text diese Kriterien erfüllen muss, um als Text betrachtet zu werden. Andererseits kann keine Rede von einem Text sein. Es wäre eine Anhäufung mehrerer aufeinanderfolgenden Sätze, die nicht als Text betrachtet werden können.

2. Die Basisform des Wissensaneignens: das Lesen

2.1. Was ist „Lesen“?

Das Lesen ist einer der Basisfertigkeiten, die mit dem ersten Schuljahr gelernt wird. Diese Fertigkeit entwickelt sich dann weiter und wird als die Schlüsselqualifikation des Lerners. Denn durch das Lesen allein ist der Mensch im Stande, sich Wissen anzueignen. Auch moderne Medien, wie das Internet verlangen eine gewisse „Übung“ im Lesen. Lesen ist die Tätigkeit des Entschlüsselns von gedruckten Buchstaben. Dieses Entschlüsseln wird auf die Sinnentnahme und dadurch auf die Informationsgewinnung geschlossen. Das heißt, dass die primäre Absicht des Lesens in der Informationsentnahme liegt. Zum Beispiel werden Briefe, Zeitungen, Gebrauchsanweisungen, Sachbücher usw., um die in ihnen enthaltenen Informationen aufzunehmen gelesen. Beim Lesen von literarischen Texten kommt hinzu, dass sie gelesen werden, weil sie „schön“ und „künstlerisch“ sind, während Krimis und andere sogenannte Trivilliteratur den Leser gefühlsmäßig ansprechen.

Das „Lesen“ von einem Text verläuft in der Regel anders als eine mündliche Kommunikation. Bei der mündlichen Kommunikation ist es notwendig, dass beide Kommunikationsparteien anwesend sind. Bei der schriftlichen Kommunikation hingegen dehnt sich dieser Kommunikationsprozess zeitlich aus, d.h. eine der Parteien muss nicht anwesend sein. Die schriftlich erfasste Mitteilung kann sich auf die Zeit ausdehnen. In solchen Fällen können meist keine Rückmitteilungen an den Autor gemacht werden. In solchen Situationen ist man auf die eigene Interpretation angewiesen.

In der Literatur gibt es bisweilen keine Einheitliche und als allgemein geltende Definition für die Tätigkeit Lesen. So wird Lesen je nach der Sachlage, je nach den Bedürfnissen definiert.

Baumgärtner (1974:444f.) weist daraufhin, dass das Lesen die Übernahme von Informationen aus geschriebener Sprache ist. Es werden vor allem zwei Komponente betont: geistig und sprachlich. Diese beiden Komponenten werden als unabdingbar für das Lesen gesehen. Auf der anderen Seite ist Lesen für den modernen Menschen ein „muss“. Sie meistens als eine Kulturtechnik gesehen. Meyer (vgl. 1975:204) betont, dass der Mensch durch die Beherrschung dieser Kulturtechnik sich am geistigen Leben der Gesellschaft beteilige.

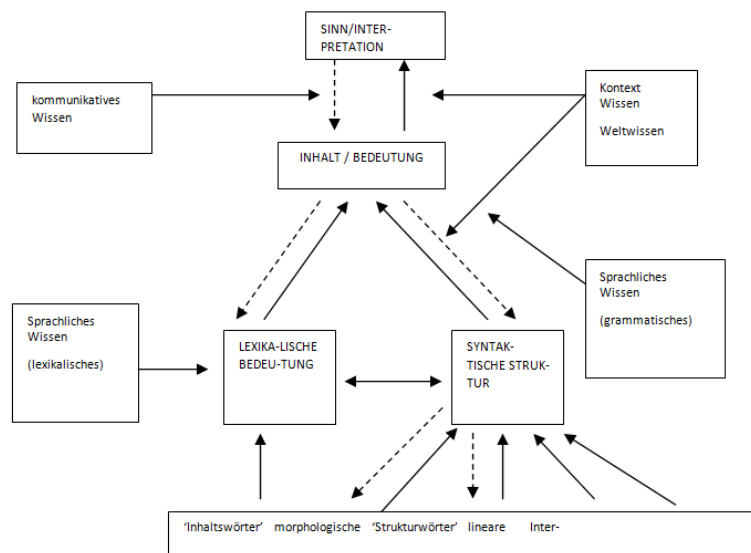
Für Vester (vgl. 1978: 183) ist das Lesen eine Tätigkeit, die dem Menschen hohe Ansprüche stellt und in der Anwendung viele verschiedene Faktoren mit sich bringt.

Vester betont, dass beim Lesen meist eine Rückkopplung oder Rückmeldung zu dem Textproduzenten nicht gibt. Auch er hebt die Komponente Zeichen und Schrift hervor und verleiht diesen eine wichtige Rolle beim Lesen. Lesen wird somit etwas schriftlichem zugeschrieben (vgl. 1978:183).

Lesen wird als eine individuelle Tätigkeit hervorgehoben, da das Lesen meist einzeln geschieht – wenn es sich nicht um institutionelles Lesen wie in der Schule handelt. Das Erkennen von Zeichen und die Umwandlung dieser Zeichen in sinntragende Bedeutungen macht das Lesen aus.

Fabricius-Hansen (1999:23) wirft dem Lesen eine elementare Ebene der Worterkennung und Segmentierung zu und entwickelt folgendes „vereinfachtes Lesemodell“.

Abb. 1: Vereinfachtes Lesemodell



Des Weiteren ist Lesen an Motivation und Leistungsbereitschaft gebunden, außerdem an aktivem Verhalten, also drückt das Lesen auch eine individuelle Komponente aus. Somit kann

behauptet werden, dass das Lesen durch einen zweidimensionalen Faktor bestimmt wird: dem innersprachlichen, dass Komponente über Sprachkenntnisse verfügt, und dem außersprachlichen, dass Komponente wie Motivation etc. ausdrückt.

Also nur die Fähigkeit lesen zu können und Bedingungen wie Konzentration oder Umgebung sind nicht die eigentlichen Faktoren, die das Verstehen eines Textes ausmachen, sondern auch die Verständlichkeit eines Textes trägt viel dazu bei. Um an das vom Text verfolgte Ziel zu gelangen (z.B. das Lösen der Prüfungsaufgaben, Kochrezept etc.), also um herauszufinden, worum es im Text geht, muss der Text verstanden werden.

2.2. Faktoren des Textverstehens

In unserem alltäglichen Leben begegnen wir zahlreichen Texten, wie Gespräche, Nachrichten, Briefe, Werbung und Gebrauchsanweisungen. Texte in Form von Plakaten, Werbeanzeigen, Zeitungen, Straßenschilder etc. werden vom menschlichen Auge bemerkt. Man liest diese ohne Absicht; ohne dass man es lesen wollte. Nur erst dann wird einem bewusst, dass man etwas liest, wenn man etwas nicht genau lesen konnte oder wenn man Verständnisschwierigkeiten hatte.

Meistens ist das so, dass der Mensch die von ihm im Alltag wahrgenommenen Texte unbewusst verarbeitet. Aber erst wenn Verstehensprobleme auftreten, dann versuchen wir diese Probleme zu bewältigen, dann erscheint uns das Textverstehen als etwas sehr schweres. Das kommt noch stärker zum Vorschein, wenn wir aus beruflichen Gründen lesen, oder wenn wir wissenschaftliche Texte bewältigen müssen.

Der Vorgang des Verstehens wird vielseitig aufgegriffen, wenn es vor allem um die Verständnis von Texten geht. Altmeyer hebt diese Problem hervorgehoben und betont, dass das Verstehen ein aktiver Vorgang ist (vgl. 2002:5)

Der Verstehensprozess bei Texten ist in zwei Richtungen aufzufassen: einmal von der Sicht des Lesers und zum zweiten aus der Perspektive des Textes. Der Leser liest einen Text, um ihn zu verstehen, um Informationen aus ihm zu entnehmen. Zur Entnahme von Informationen aus dem Text, also zum Lesen eines Textes müssen Aspekte erfüllt werden. Solmecke betont, dass der Leser imstande sein muss, Textelemente zu erkennen (vgl. 1993:13). Weiterhin betont Solmecke, dass der Leser/Hörer die Regelmäßigkeit des Satzbaues erkennen muss und dass damit der Verstehensprozess somit auf einer Interaktion zwischen Leser/Hörer und Text erfolgt (vgl. Solmecke, 1993:13).

Das Verständnis eines Textes hängt von mehreren Faktoren ab. Alle diese Faktoren beeinflussen mehr oder weniger das Verständnis des Textes. Je schneller man Laute bzw. Schriftzeichen identifiziert, desto besser funktioniert das Lesen (vgl. Solmecke, 1993:13).

Zur Verständnis von Texten sind bestimmte „Wegweiser“ enthalten, die das Verstehen von Texten erleichtern. Diese von Solmecke als Konnektoren bezeichneten „Wegweiser“ bilden auch das Gerüst des gegebenen Textes, welches wiederum zur Verständnis von beachtlicher Bedeutung ist. Diese Konnektoren sind Merkmale, die in einem Text enthalten sein müssen, um überhaupt von einem Text zu sprechen. Der Text verfügt über Konnektoren, die die einzelnen Sätze zusammenbringen und somit den eigentlichen Text zusatndebringen (Vgl. Solmecke, 1993:16).

Solmecke macht darauf aufmerksam, dass zur Verständnis des Textes vor allem diese „textverbindenden“ Elemente entdeckt und erfasst werden müssen (vgl. Solmecke 1993:16).

Auf der Basis des Textverständnisses liegt die Rezeption von Texten. Das Verstehen von Texten ist die Rezeption von Texten. Dieser Prozess läuft in vier Phasen ab. (Goethe-Institut Internationales, 2001: 94).

2.2.1. Psychologische Grundlagen

Allein Lesen zu können reicht nicht aus, um das Gelesene zu verstehen. Es bedingt anderer Faktoren, vom Lesen zum Verstehen zu gelangen. „Beim Verstehen wirken zwei Faktoren zusammen: Umweltreize (ein Ausschnitt aus der Wirklichkeit) und das verstehende Subjekt (seine kognitive Struktur)“ (Storch, 1999:117). Storch bildet eine einfache Theorie des Verstehens: „Die Umweltreize determinieren das Verstehen“ (Storch, 1999:117). Das erklärt er mit dem folgenden Beispiel: „In einem Zimmer steht eine Vase mit einer weißen Rose auf einem Tisch (Umweltreize), und jeder, der sich in dem Raum aufhält (das verstehende Subjekt), nimmt diesen Umweltreiz auf dieselbe Art als eine Vase mit einer weißen Rose wahr“ (Storch, 1999:117).

Solmecke macht mit diesem Beispiel auf die Verstehenslücken aufmerksam, die mit unserem Hintergrundwissen gedeckt werden. Aber nur das Individuum, das Kenntnisse über das deutsche Straßensystem hat, wird diese Lücken füllen werden können. Die Informationen, die wir im Akt des Verstehens schaffen, sind in dem obigen Beispiel Informationen, die uns unser allgemeines Weltwissen zu Verfügung stellt. Wir wissen eben, was eine Autobahn ist. Die Radiomeldung aktiviert potenziell all die Informationen, die in unserem Gedächtnis im Zusammenhang mit Autobahn gespeichert sind. Nach Storch hat jeder Mensch eine eigene mentale Vorstellung von der Welt, welches das gesamte Wissen, das wir uns angeeignet tiert (vgl. Solmecke, 1999:118).

Die Aktivierung des Schemas hat einen direkten Einfluss auf das Verstehen. Denn so gut man das Schema aktiviert, ein desto besseres Verständnis kommt hervor. Die Aktivierung vom Schema kann mehrdimensional vorkommen, d.h. sie wird nicht nur durch Umweltreize aktiviert. Storch bemerkt dazu, dass der Mensch bei bestimmten Vorhaben bestimmte Schemata aktiviert, die den Erwartungen angepasst sind (vgl. Storch, 1999:118).

Um das „Verstehen“ besser zu veranschaulichen, führt Storch (vgl. Storch, 1999:118) das Verstehensmodell von Wolff“ vor:

Im Verlauf des Verstehensprozesses aktivieren die Daten ausschnitte (Schemata) der kognitiven Struktur (aufsteigende Prozesse); von den Schemata werden Informationen an die Daten herangetragen und überprüft (absteigende Prozesse), wodurch die mentale Repräsentation des Stimulus verändert wird, d.h. der Verstehensprozess voranschreitet

Aus dieser Hinsicht ist Verstehen ein interaktiver Prozess zwischen Daten und kognitiver Struktur. Wenn wir in der Lage sind, unvollständige Daten zu verstehen, so bedeutet das streng genommen, dass vollständige, nicht lückenhafte Daten „überflüssig“ sind. Unter einem gewissen Aspekt sind all diejenigen Informationen „überflüssig“, die wir ergänzen können, da ja die Daten, ohne diese Informationen verstanden werden können.

Für Fremdsprachenlerner hat das Verstehen neben den angeführten Komponenten auch die Einschränkung des Sprachwissens als Hindernis. Die Fremdsprachenlerner haben oft aufgrund der eingeschränkten Sprachwissens Schwierigkeiten, die Äußerungsinformationen zu erfassen. Sie müssen deshalb ganz gezielt ihr Kontextwissen einsetzen, um die hier auftretenden Verstehensschwierigkeiten bei der Äußerungsinformation auszugleichen.

2.2.2. Innersprachliche Faktoren des Textverständnisses

Mit innersprachlichen Faktoren des Textverständnisses sind zunächst Faktoren gemeint, die auf der Basis des Sprachwissens und Sprachbeherrschung eine wesentliche Rolle spielen.

Unter Sprachwissen sind die Fähigkeiten gemeint, die sich auf die Semantik und Syntax beziehen. Hierbei geht es um Kenntnisse und Fähigkeiten, die als Beherrschung von Wörtern und komplexen Strukturen bis hin zu semantisch schwer überwindbare Gebilde wie Metaphorik oder Ironie.

2.2.2.1. *Syntax (Grammatik)*

Syntaktische Faktoren des Textverständnisses basieren auf der Struktur der jeweiligen Sprache, in der der Text produziert worden ist. Eine bestimmte Kenntnis in der Syntax ist Voraussetzung für die Textverständnis. Solmecke führt an, dass Laute und Schriftzeichen korrekt identifiziert werden müssen. Außerdem trägt es zum Textverstehen bei, wenn man sich über die Grammatik auskennt. So hat man weniger Mühe, Texte zu verstehen. (vgl. Solmecke, 1993:13). Außerdem wird von Solmecke betont, dass Vokabelkenntnisse eindeutig der wichtigere Faktor sind. (vgl. Solmecke, 1993:13).

Wir sehen, dass nach Solmecke die Kenntnis in der Grammatik das Verstehen des jeweiligen Textes erleichtern kann. Mit Kenntnis über Strukturen und Bau der Sprache wird auch das Entschlüsseln eines gegebenen Textes erleichtert werden. Anhand von bestimmten Textualitätsmerkmalen können bessere Sinnzusammenhänge gebildet werden.

2.2.2.2. *Semantik (Bedeutung)*

Neben der Grammatik benötigt der Rezipient anderer Mittel, um den gegebenen Text „entschlüsseln“ zu können. Semantik gibt den Sinn, die Bedeutung an. Der Rezipient ist in der Lage, etwas zu verstehen, wenn er sich über die Bedeutung des Gelesenen bewusst ist. Nur Sprachkenntnisse reichen nicht aus, um die Bedeutung eines Textes zu erschließen, obwohl sie Voraussetzung dafür sind (vgl. Solmecke, 1993:16).

Neben anderen Bedingungen ist die „Bedeutung“, eines der wichtigsten Faktoren, die das Textverständnis beeinflussen. Zur richtigen Textverständnis benötigt der Rezipient über einen Korpus von Bedeutungen, die in dem jeweiligen Text vorkommenden Begriffe. Das heißt, dass der Rezipient in der Lage sein muss, in einer gewissen Weise einzelne Bedeutungen zu erschließen, um davon auf die gesamte Bedeutung des Textes zu schließen.

Probleme beim Textverstehen können einen lesehemmenden Zustand hervorrufen. Das entsteht dadurch, dass leichtere Texte automatisch, fast unbewusst, rezipiert werden und bei schweren Texten hingegen wird der Lese- und Verstehensprozess immer wieder unterbrochen. Man greift z.B. immer wieder zurück oder liest denselben Satz mehrere Male durch ohne ihn richtig verstanden zu haben. Das wird dadurch hervorgerufen, weil es vorkommt, dass manchmal nur ein Wort das Verstehen erschwert. Manchmal kommt es auch vor, dass durch das Nicht-Verstehen die innere Struktur des Textes verloren geht. Somit fällt die jegliche Kohärenz des Textes nieder und man begreift den Sinn des Gelesenen nicht mehr als ein ganzes Gebilde, als einen Text.

2.2.3. *Außersprachliche Faktoren*

Unter außersprachlichen Faktoren des Textverständnisses, sind jene Faktoren gemeint, die aufgrund des sprachlichen Könnens keine wesentliche Rolle spielen. Diese Faktoren meinen vor allem die auf das Individuum bezogenen Haltungen.

2.2.3.1. *Vor- und Weltwissen*

Wenn man sich schon über Sachverhalte oder andere Gegebenheiten informiert hat, so ist man besser in der Lage, neue Kenntnisse über denselben oder ähnlichen aufzunehmen. Diese wird in der Literatur als Vor- und Weltwissen betont. Das gleiche gilt auch bei der Rezeption von Texten. Je mehr man über Vor- und Weltwissen verfügt, desto hilfreicher wird es sich bei der Rezeption zeigen. Vor allem bei Texten, die anspruchsvoll ausgelegt sind, spielen Vorwissen eine wichtige Rolle.

Wenn es dazu kommt, dass Vor- und Weltwissen nicht genug aufgebaut worden ist, dann herrscht beim Leser ein Lesehindernis, der zugleich auch zur Lesehemmung führen kann. Weltwissen ist der gesamte Korpus unserer Wissensstrukturen, welches auch unter dem Begriff „Schemata“ bekannt ist (Solmecke, 1993:22). Bei der Kommunikation werden nicht alle Details angesprochen, sondern nur die nötigen. Der Empfänger füllt die Lücken durch sein Vor- und Weltwissen und ermöglicht so ein zumindest lückenloses Verstehen.

2.2.3.2. *Konzentration*

Konzentration ist einer der Faktoren, die beim Textverständnis eine wesentliche Rolle spielt. Bei einer geringen Konzentration kann es zu „Nichtverständnis“ des Textes kommen. Die Konzentration bildet auch die Basis zur Aufnahme der im Text enthaltenen Informationen. Die Informationsaufnahme verläuft dann viel effektiver, wenn ein konzentriertes Lesen stattfindet. Konzentration spielt auch dort eine Rolle, wo wir im Text stets für uns wichtigere oder interessantere Informationen aus dem Text einfacher entnehmen als andere Informationen (vgl. Solmecke, 1993:22). Das, was uns interessiert, wird intensiver wahrgenommen, als das was wir nebenbei lesen. So auch die Situation, denen man täglich begegnet. Sucht man nicht nach einer bestimmten Straße, so übersieht man Straßenschilder, obwohl man sie zu Kenntnis genommen und gelesen hat; es bleibt von ihr „nichts“ im Gedächtnis. Erst wenn man nach einer bestimmten Straße sucht, wird man seine Aufmerksamkeit den Straßenschildern zuwenden und die auch intensiver lesen. Man ist in solch einer Situation auf Straßenschilder „konzentriert“. „Man darf wohl pauschal behaupten, dass wir die Dinge am besten behalten, denen wir am nachdrücklichsten unsere Aufmerksamkeit zuwenden“ (Solmecke, 1993:23).

Daraus folgt, dass Elemente, die konzentriert wahrgenommen werden, beim Rezipienten auch besser verarbeitet und langfristig behalten werden. Elementen, die „nebenbei“ wahrgenommen werden, werden zwar wahrgenommen, aber nicht bearbeitet und somit auch nicht behalten.

2.2.3.3. *Interesse und Motivation*

Bei der Errichtung einer Arbeit (hier auch die Tätigkeit „Lesen“) spielt die Motivation eine wichtige Rolle. Motivation hat direkten Einfluss auf das Ergebnis dieser Arbeit. Z.B. Lesen in der Schule, um bessere Noten zu erzielen, oder Lesen im Beruf, um bessere Aufstiegsmöglichkeiten zu erzielen. Jede Tätigkeit lässt sich besser erfüllen, wenn am Ende ein bestimmter Profit für die die Arbeit errichtende Person steht.

Die Motivation zu steigern ist kein einfaches Ereignis. Wie schon erwähnt kann der Leser selbst die eigene Motivation steigern, indem am Ende ein eigenprofit für den Leser steht. Die andere Möglichkeit wäre, die Motivation dadurch zu steigern, dem Leser eine Belohnung zu geben, z.B. bei Kindern durch die Eltern, wenn sie ein Buch gelesen haben, in Form von Computerspielen usw.

3. *Empirische Untersuchung*

Zur empirischen Untersuchung wurde mit 55 Studenten der Ondokuz Mayıs Universität der Abteilung für Lehramt Deutsch eine Befragung mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt.

3.1. *Entwicklung des Fragebogens*

Ziel der Arbeit war es offene Fragen zu gestalten um das Leseverhalten der Teilnehmer zu ermitteln. Außerdem sollte ermittelt werden, ob und inwiefern der gesteuerte Leseunterricht zur Kultivierung und zur interkulturellen Kompetenz beiträgt. Da das Lesen und der Leseunterricht an sich selbst eigene Anforderungen an die Studenten stellt, wurden auch diese im Fragebogen genannt und Fragen dazu formuliert.

Die Erstellung der Fragen geht aus eigenen Erfahrungen heraus. Auch die Beratung des Fachpersonals hat zur Erstellung der Fragen erheblich beigetragen.

3.2. *Methode*

Ziel dieser Studie ist die Bestimmung der Leseverhalten von Studentinnen und Studenten an der Ondokuz Mayıs Universität Abteilung für Lehramt Deutsch. In dieser Studie wurde ein Fragebogen als Instrument zur Datensammlung verwendet. Vor der Verabreichung des Fragebogens an die Studenten wurde eine der Pilotstudie durchgeführt, um die möglichen Probleme, die auftreten können zu lösen. Die Pilotstudie wurde mit denselben Studenten durchgeführt. Es waren 55 Teilnehmer, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Der

Forscher war mit den Studenten während der Durchführung des Fragebogens anwesend, um die eventuelle Verstehensprobleme zu lösen.

Nach der Verabreichung der Pilotstudie wurde der Fragebogen an dieselben Studenten verabreicht, um das Leseverhalten der Studenten zu analysieren. Im Fragebogen sind einundzwanzig Fragen formuliert, die das Leseverhalten inkl. der Subkategorien und die Einstellung der Teilnehmer zur Eigen- und Fremdkultur zu bewerten. Außerdem soll der Fragebogen Daten zur Analyse bei der Ermittlung zur interkulturellen Kompetenz liefern. Der Fragebogen wurde in der Muttersprache (Türkisch) erstellt, um eventuell entstehende Verstehensproblemen und -lücken vorzubeugen. Die Auswertung und die Analyse wurden mit Hilfe der SPSS-Software durchgeführt.

3.3. Die Analyse des Fragebogens

In diesem Abschnitt wird die Analyse und Interpretation des Fragebogens durchgeführt. Die Fragen wurden einzeln analysiert und die Analysen wurden mit Hilfe von Häufigkeit und Prozentsatz-Ergebnissen ausgeführt. Mit diesen Fragen soll das Leseverhalten der Probanden untersucht und ihr allgemeines Leseverhalten erklärt werden. Die folgenden Fragen sind grundsätzlich Fragen zum gesteuerten Leseunterricht, Kulturauffassung und Interkulturalität. Somit soll erforscht werden inwieweit die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten zum Ziel interkulturelles Leseverstehen beigetragen haben.

	Ich stimme völlig zu		Ich stimme zu		Ich stimme teilweise zu		Ich stimme nicht zu		Ich stimme auf keinen Fall zu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ich lese gern Bücher in meiner Muttersprache	31	56,36	15	27,27	9	16,36	0	0	0	0
2. Ich lese gern deutsche Bücher	8	14,55	22	40,00	19	34,55	3	5,45	3	5,45
3. Es fällt mir schwer, Bücher in der Muttersprache zu lesen	1	1,82	0	0	3	5,45	14	25,45	37	67,27
4. Es fällt mir schwer, deutsche Bücher zu lesen	3	5,45	11	20,00	19	34,55	15	27,27	7	12,73
5. Fernseher, Computer, Handy u.a. Medien haben negativen Einfluss auf das Leseverhalten	27	49,09	16	29,09	7	12,73	2	3,64	3	5,45
6. Während ich lese, haben unbekannte Wörter negativen Einfluss auf mein Leseverhalten	18	32,73	14	25,45	13	23,64	7	12,73	3	5,45
7. Im Allgemeinen ist meine Motivation um mit dem Lesen anzufangen gering	3	5,45	13	23,64	12	21,82	18	32,73	9	16,36
8. Während ich deutsche Texte lese, mache ich Gebrauch von Techniken beim Lesen in meiner Muttersprache	11	20,00	15	27,27	19	34,55	9	16,36	1	1,82

9. Die Aktivitäten im Leseunterricht tragen zur Erweiterung meiner Lese- und Verstehens-kompetenz bei.	25	45,45	20	36,36	4	7,27	4	7,27	2	3,64
10. Die Techniken, die ich im Leseunterricht erworben habe, fördern mein zukünftiges Leseverhalten	25	45,45	19	34,55	6	10,91	4	7,27	1	1,82
11. Um das Gelesene zu verstehen, muss ich, wenn ich deutsche Texte lese, immer im Text zurückgreifen	20	36,36	12	21,82	13	23,64	7	12,73	3	5,45
12. Wenn ich deutsche Texte lese, kann ich mir Gedanken über den weiteren Verlauf des Textes machen	14	25,45	18	32,73	13	23,64	6	10,91	4	7,27
13. Der deutsche Leseunterricht fördert mein Leseverhalten	19	34,55	15	27,27	10	18,18	8	14,55	3	5,45
14. Meiner Meinung nach ist der deutsche Leseunterricht sinnvoll	26	47,27	16	29,09	6	10,91	5	9,09	2	3,64
15. Die Texte, die ich im Leseunterricht gelesen habe, haben dazu beigetragen, dass ich meine Meinung über Deutschland geändert habe	8	14,55	15	27,27	18	32,73	9	16,36	5	9,09
16. Die Texte, die ich im Leseunterricht lese, sorgen dafür, dass ich die deutsche Kultur besser verstehe	18	32,73	20	36,36	13	23,64	2	3,64	2	3,64
17. Die Texte, die ich im Leseunterricht lese, sorgen dafür, dass ich meine eigene Kultur besser verstehe	19	34,55	20	36,36	9	16,36	2	3,64	5	9,09
18. Die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten haben mein Interesse zur deutschen Kultur geweckt	9	16,36	16	29,09	20	36,36	6	10,91	4	7,27
19. Aufgrund der Texte, die ich gelesen habe, kann ich Kulturvergleiche machen	27	49,09	19	34,55	6	10,91	2	3,64	1	1,82
20. Die Texte, die ich gelesen habe, führen dazu, dass ich mir Gedanken über meine eigene Kultur mache	14	25,45	22	40,00	11	20,00	6	10,91	2	3,64
21. Meiner Meinung nach ist der Leseunterricht gleichzeitig eine Kultivierung	24	43,64	18	32,73	11	20,00	1	1,82	1	1,82

3.4. Auswertung des Fragebogens

Insgesamt aus der Befragung der Teilnehmer kann abgelesen werden, dass der Leseunterricht einen erheblichen Beitrag zur Bildung der interkulturellen Kompetenz leistet. Der Leseunterricht und die Aktivitäten, die in den Unterrichtsstunden durchgeführt werden tragen dazu bei, dass das Interesse der Teilnehmer sowohl über die eigene Kultur, als auch über die Zielkultur geweckt wird. Außerdem werden die die Studenten dadurch motiviert, mehr deutsche Texte auch in ihrer Freizeit zu lesen. Die Studenten zeigen vor allem Schwächen beim selbstständigen Lesen, aber durch die Aktivitäten im Leseunterricht erwerben sie auch Techniken zum selbstständigen Arbeiten mit fremdsprachlichen Texten.

Bei der Analyse der Auswertung des Fragebogens konnte festgestellt werden, dass die Studenten zunächst Probleme beim Lesen von deutschsprachigen Texten haben. Diese Probleme liegen daran, dass sie den Wortschatz der deutschen Sprache nicht ganz beherrschen und aufgrund dessen beim Lesen wegen dieser unbekanntem Wörter demotiviert wurden. Aber es konnte festgestellt werden, dass die Aktivitäten, die im Leseunterricht durchgeführt werden, zur Gründung einer interkulturellen Kompetenz beitragen und dadurch die Studenten gleichzeitig zum Nachdenken über die eigene Kultur fördern. Auch die Hemmungen gegenüber dem Lesen in der deutschen Sprache können durch die Aktivitäten im Leseunterricht teilweise gelöst werden.

Über 95% der Studenten halten den Leseunterricht für eine von Bildung der Kulturkompetenz. Daraus ist zu folgern, dass der Leseunterricht einen erheblichen Stellenwert in der Fremdsprachenvermittlung darstellt. Über 83% der Studenten verwiesen darauf, dass sie anhand des Leseunterrichts Kulturvergleiche machen könnten. Also anhand der Aktivitäten im Leseunterricht haben sich die Studenten ein gewisses Maß an Kulturkompetenz angeeignet, wodurch sie auch Imstände sind, Vergleiche zwischen zwei oder mehreren Kulturen zu unternehmen.

Allgemein aus der Analyse des Fragebogens lässt sich sagen, dass die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten und die bearbeiteten Texte die Studenten an das Ziel Bildung einer Interkulturellen Lesekompetenz gebracht hat. Also ist zu bemerken, dass die im Unterricht mit den Studenten durchgeführten Aktivitäten effektiv waren und damit ihr Ziel erreicht haben.

4. Fazit

An den Antworten der Studenten auf die Fragen im Fragebogen ist insgesamt herauszulesen, dass der Unterricht mit fremdsprachigen Texten erheblich zur Erweiterung fremdsprachlicher Kenntnisse beiträgt. Lesen vor allem im Studium bildet die Basis der Wissensaneignung.

Durch das Lesen eines guten Buches wird dem Leser der Horizont erweitert und es wird der Einstieg in neue Welten ermöglicht. Der Leser erlebt die im Text dargestellten Abenteuer mit, so wird er sprachlich gefördert, da er unbewusst die im Text dargebotenen sprachlichen Gebilde überwindet. Das führt dazu, dass dadurch sein Kommunikationsvermögen gesteigert wird. Also kann erwähnt werden, je mehr man liest, desto mehr fühlt man sich in Sachen Kommunikation sicherer.

Lesen verstärkt das Selbstbewusstsein. Selbstbewusstsein führt zur sicherer Kommunikation. Die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten haben dazu beigetragen, dass die Lesekompetenz und im Zusammenhang damit die Kulturkompetenz der Studenten gestiegen ist. Diese Arbeit hat gezeigt, dass der Inhalt und die Struktur interkultureller Texte das Leseverhalten und auch zugleich das damit in Zusammenhang stehende Textverstehen der Studenten festigt und einen effektiveren Leseprozess ermöglicht.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALTMeyer Claus (2002). „Kulturelle Deutungsmuster in Texten und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [online], 6(3), 25pp, http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster. Htm. E.T. 27.03.2014.
- BAUMGÄRTNER Alfred C. (Hrsg.) (1974). **Lesen - Ein Handbuch. Lesestoff, Leser und Leseverhalten**, Hamburg: DTV.
- BRINKER Klaus (1988). **Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden**, 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- DE BEAUGRANDE Robert-Alain und DRESSLER Wolfgang Ulrich (1981). **Einführung in die Textlinguistik**, Tübingen: Niemeyer.
- FABRICIUS-HANSEN C. (1999). „Grammatik und Verstehen“, in: A. Redder, J. Rehbein (Hrsg.), **Grammatik und mentale Prozesse**, Tübingen: Stauffenburg. S. 15-29.
- GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (Hrsg.) (2001). **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**. Übers. von Jürgen Quetz u.a., Berlin u.a.: Langenscheidt.
- HEYD Gertrude (1991). **Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache**, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- MEYER Ruth (1975). „Lesen als Mittel der Welterfahrung“, in: **Lesen und Leben**, Frankfurt/M: Diesterweg, S.193-204.
- SOLMECKE Gert von (1993). **Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- STORCH Günther (1999). **Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik**. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- VATER Heinz (2001). **Einführung in die Textlinguistik. Struktur und verstehen von Texten**, 3. überarbeitete Auflage, München: Fink.
- VESTER Michael (1978). **Buch und Lesen**, Berlin: Gütersloh.

Intercultural reading comprehension at the Department for German Language Teaching

Nevzat Bakırⁱⁱ

Extended Abstract: Text plays an important role in the teaching of language, because texts are the main materials in foreign language teaching. Every foreign language learner reads foreign texts. Generally reading is one of the main aspects of learning. Our reading habit is controlled by our preferences and needs. For example, we read what we find enjoyable in our spare time. But most of the time we read for information in schools. That's to say, it is teachers who decide what to read in the classroom. There are projects and field studies that control our reading habit in university. It is a well-known fact that in these days students read less, some even do not read at all. Books are no longer as attractive as it used for children and adolescent. It is because there are colourful things attracting the attention of the students in the virtual world. Therefore, it is the teachers' responsibility to take their attention back to books. This task is even more complicated and difficult when a foreign language teacher wants to achieve this goal.

Many of the people have wondered why reading is important. Many other things seem to do with one's time. It can be explained so many reasons, why reading is important. Reading is fundamental to function in today's society. If someone needs a good job, he has to read more than other one in the society, therefore he can show his skills.. If someone want to earn good money and work in a good job, he has to show, that he has more abilities like reading.

The reading in itself is an act that is difficult to perform for many people. Many people like to read. Especially today, information and technology age, reading is not considered important. But reading is still the basic way of receiving information. Language proficiency level plays an important role in understanding texts in foreign language learning. In recent years, scholars have emphasized the importance of motivation in learning. It is known that effective learning is depending on some affective factors like motivation. Students should be active participants in learning and they should decide how to use their knowledge in complex situations effectively. Of course, these are all very essential in text studies. While studying on the texts, we cannot expect that just reading texts will lead us to the desired outcome. Understanding a text requires many sub skills as well, while reading learners need to activate their prior knowledge, world knowledge and language skills. They formulate hypotheses and look appropriate schemata. All of these sub-processes lead not only comprehending the text but also achieving the objectives determined beforehand. This increases the rate of being in touch with other language speakers which strengthens self-confidence. This also helps personal development.

When learners start to learn a foreign language, they start to experience other cultures and learn different perspectives, different life styles and this result in enrichment in their own identities. Learning a foreign language helps to understand target culture as well.

Language teaching in our present day is essentially a cultural transfer. Therefore, it will be useful to accept language courses as culturalization. For us what makes "interculturality" important is to make the culture transfer real by transmitting one or more than one language as foreign language teachers. At this point, culture transfer should not be understood as pure statistical or geographical information. That is the transfer of culture and country information via texts. Since culture transfer is also accomplished by texts, its "reading" and subfields have

ⁱⁱ Öğr.Gör.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, nbakir@omu.edu.tr

also an important task and at this point culture has a very important rule. Transfer of culture doesn't mean the transfer of "native culture", but foreign culture.

For that reason, improvement of effective reading skill is prominent. The first reason to study with foreign language texts is to have a sufficient level of language knowledge and experience. There are some questions about those knowledge and experience. They should be at least at the level to understand the simple texts. Reading generally contributes to information acquisition. But reading in the foreign language is not only to understand what you read. By reading foreign language texts information can be acquired by the reader, but information is also related to the culture of the target language. This, the responsibility of readers is to deeply understand the mentioned text. Thinking that the basis of information acquisition is reading, reading should also be given much more attention.

In this study, reading abilities of students at German Language Teaching department has been researched and their attitudes towards reading skill courses have been determined.

Key words: Interculturality, reading ability, text

Üslûpbilime Kültürel Bir Yaklaşım Doğru

Sonia Zyngierⁱⁱ, Çev.: Adem Çalışkanⁱⁱⁱ

Özet: Bu tebliğ, burada edebî-dilbilim incelemesinde en ileri nokta olarak ele alınan üslûpbilime farklı yaklaşımları tartışıyor ve bağlamsallaştırılmış bir üslûpbilimin edebiyat öğretimine olası yararlarını sunuyor. Üslûpbilimin çok can sıkıcı ve kaypak bir kavram olduğu varsayımından başlayarak, tümellerden ve mikro-dilbilimsel gözlemlerden bağlam çalışması ve onun insanın davranış, konuşma ve iletişim davranış tarzındaki etkisine nasıl taşındığını belirtiyor. Bu tebliğin temel amacı, üslûpbilimin çok rahat bir biçimde dil ve edebiyat arasına yerleştirilebileceğini, kültürel uygulama olarak metnin anlaşılmasına katkısını ve böylece kültürel, edebî ve dilbilimsel araştırmalar arasında bir köprü olarak çalışabileceğini tartışmaktır. Bu argümanı desteklemek için, üslûpbilimin görüldüğü farklı ışıklardan bazıları tartışılıyor. Tebliğ, bağlamsallaştırılmış bir pedagojik üslûpbilimi tanımlamaya yardım eden bir teorik model teklif ederek sona eriyor.

Anahtar Kelimeler: Üslûpbilim, Kültürel Araştırmalar, Edebî Farkındalık, Pedagoji.

1.GİRİŞ

Üslûpbilimi tanımlamak hemen hemen imkânsız bir iştir. Onun alanını sınırlandırmak zordur: O dilbilimsel bir disiplin midir veya edebî eleştiri ve metin değerlendirmesi midir? O, yorumlamalardaki nesnellik veya öznellik tartışmalarının üstesinden gelebilir mi? O pedagojik bir değer taşır mı? Taşırsa, nasıl? Başlangıcından, üslûpbilim tarihi tartışma ve konsensüs yokluğu ile şekillenmiştir. Bir taraftan, eğer 1899'da Meyer-Lübke onun sanat olarak dilin incelenmesi olduğunu iddia ederek üslûpbilimden kaçındıysa (Ulmann, 1966, p. 99), 1909'da, Bally, edebî eserleri araştırmasına dahil etti ve yalnızca günlük konuşmadaki anlamlı öğeleri araştırdı. Durum böyle olunca, üslûpbilim dil haritası ve edebiyat araştırmalarından kaybolmamıştır. Compagnon'un (1998, p. 179) metaforunu kullanmak gerekirse, "Üslûp, bugün küllerinden yeniden doğuyor ve güzel bir hal alıyor" (le style, aujourd'hui, renaît de ces cendres et porte beau). Gerçekten, bir asır sonra, Roy Harris'in (2000) başarısız olan bir proje, yani "üstdili geçerli kılmak için terk edilmiş ve harap teşebbüs" olarak onu tasvir etmek için daha yeni teşebbüsüne rağmen, hâlâ canlıdır. Bu saldırılar, ardı ardına gelen krizlerin ve sayısız tanımlardan biri olan tüm resmin, yani üslûpbilim tarihinin parçası olmuştur.

ⁱ İnternette indirilerek dilimize çevrilen bu tebliğ için bkz.: Sonia Zyngier, "Towards a Cultural Approach to Stylistics", *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, Nu: 24, 2001, pp. 365-380. İnternette elektronik ortamda pdf olarak da ulaşılabilen bu tebliğ için bkz.: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce24_21.pdf, 06.06.2012 ve <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625302&orden=126567&info=link>, 06.06.2012. Metnin orijinalinde İngilizce dışında iki ayrı dilde daha Özet (Resumen, Résumé) yer almaktadır. Çevirenin notu: A.Ç.

ⁱⁱ Sonia Zyngier, Brezilya Federal Rio de Janeiro Üniversitesi (the Federal University of Rio de Janeiro)'nde İngilizce Doçenti ve Kültür İşleri Dernek Direktörü (Associate Director of Cultural Affairs)'dür. Halen, Şiirbilim ve Dilbilim Derneği Sekreteri (Secretary of the Poetics and Linguistics Association)'dir. The University of Liverpool'da İngiliz Edebiyatı'nda Yüksek Lisans'ını ve the University of Birmingham'da Uygulamalı Dilbilim'de Doktorasını yaptı. Özel araştırma ilgi alanları, söylem çözümlemesi ve pedagojik üslûpbilimdir.

ⁱⁱⁱ Çev.:Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, adem.caliskan@omu.edu.tr

Eğer sorunlar tanımlarda başlarsa, onun alanını ve bağlantısını belirleme vasıtası ile devam eder. Üslûpbilim dilbilime ya da edebiyat eleştirisine mi aittir? Toolan'ın (1996, p. 117) ifade ettiğine göre, "aşağı yukarı son on beş yılda birbiri ile çarpışan yeni yaklaşımların çokselsliliği, alt-disiplinler ve gündemler... meydana çıktı. Hem dilbilim hem de edebiyat eleştirisinde, vaktiyle öylesine çok sağlam ve aksi iddia edilemez ayrımların, şimdi şaşkıncu biçimde meydan okumak için korunmasız olduğu kabul edilmiştir." Belki, alanın ele alınmayacak kadar pek belirsiz olduğunu, fakat üslûpbilimin edebiyatta 'yakalanması zor" (elusive) (Widdowson, 1992) adı verilen şeyi sistemleştirmenin bir yöntemini önerdiği için o olmadan da yapamayacağımızı kabul etmek daha kolay olacaktır. O, esas noktaları sağlar ve kopyacı öğrenciler metin içinde yollarını yaratması gerekir. Gerçekten, üslûpbilim, değerli olarak belirli topluluklar tarafından çok değer verilen metinlerin öğretimi için çok potansiyel araç olduğunu göstermektedir (Carter & Long, 1987; Zyngier, 1994; Carter & McRae, 1996; Carter, 1997 ve diğerleri). Argümanımı desteklemek için, üslûpbilimin görüldüğü farklı ışıklardan bazısını tasvir edeceğim, büyük karşıt seslerden bazısını tartışacağım ve kavramsallaştırılmış bir pedagojik üslûpbilimi tasvir etmeye yardım eden teorik bir model sağlayacağım (Ayrıca bkz. Bex, Burke & Stockwell, 2000).

2. İLK SAYILTIAR, BÜYÜK KARŞITLIKLAR

Sahayı belirginleştirmek için, bütün üslûpbilimciler tarafından paylaşıldığı görülen iki sayılıtdan başlayabiliriz:

a-Üslûpbilim rahat bir biçimde dil ve edebiyat arasına yerleştirilebilir. O kültürel pratik gibi metnin anlaşılmasına katkıda bulunabilir. O, kültürel, edebî ve dilbilimsel araştırmalar arasında bir köprü gibi çalışabilir.

b-Bally'den Halliday'in toplum-göstergebilimsel yaklaşımına kadar onun anahtar kavramları aynı kaldı: Dilbilimsel tercihlerin etkilerini araştırmak.

Crystal'in (1989, p. 66) alanı nasıl tanımladığı buradadır:

"Üslûp, bir dildeki tüm olasılıklardan bir dilbilimsel özellikler dizisinin (bilinçli veya bilinçsiz) seçimi olarak görülmüştür. Bu özelliklerin taşıdığı etkiler, sadece yapılan tercihleri sezgisel biçimde anlama sayesinde anlaşılabilir... ve genellikle bu yolla etkiye tek kelimeyle cevap vermek kâfidir. Burada ... sezgimiz, üslûbun daha nesnel bir izahı ile eksiklikleri gidermek gereğidir. Üslûpbilim olarak bilinen bu yaklaşımdır."

Dolayısıyla, eğer tercih ve etki, anlam ile etkileşimin ve cevap vermenin alternatif bir yolları ise ve anlam kültürel-temelli ise, o zaman, üslûpbilim kültürel'dir. Eseri dilbilimin işlevsel dönüşümüne ilham veren Firth (1958, p. 184), bir konuşmacının "alışkanlık, gelenek, görenek öğelerini, geçmiş öğesini ve yenilik öğesini, sözel yaratış içinde geleceğin doğmakta olduğu ânın öğesini" birleştirdiği tarzı araştıran üslûpbilimi, bir araştırma sahası olarak tanımladı. Bu nedenle, eğer üslûpbilim temel ilkeleri konusunda değişmemişse, nedir? Ben onun üslûpbilimcinin taktığı gözlük olduğuna inanıyorum.

Carter & Walker (1989, p. 3), üslûpbilime karşı kanıtlardan birkaçını aşağıda topladı:

- Anlam sanki metnin dilinde hapsolmuş gibi üslûpbilim sadece sayfa üzerindeki kelimelerle ilgilenir (Ayrıca bkz. Harris, 2000).
- Üslûpbilim, okurun bir ideolojik pozisyondan başladığını ve ondan kaçamayacağını önemsemez.
- Üslûpbilim tarihsel değildir.
- Üslûpbilim edebiyatın ve edebiyat dilinin kurumsallaşmasını sorgulamaz.

Bu gibi ifadeler, sahadaki yeni gelişmeleri dikkate almadıklarından dolayı anakronizmden rahatsızlık duyar. Bu nedenle, Weber (1996) tarafından adı önerilen ama tanımlanmayan bir terim olan bağlamsallaştırılmış üslûpbilim adını verdiğim şeyi açıklamak için, ben, belirli bir şekilde tümü bugün çizebileceğimiz resme katkıda bulunan metni bu ele alma tarzlarından bazısının tarihi ortaya çıkarmayı severim. Ben bu kategorikleştirmenin son 40 yılda sahanın gelişmesinin basitleştirilmiş genel görünümünü belirtmeyi severim. Ben, Fowler'a göre, kendisinin *Yeni Üslûpbilim* (Verdonk, 1986 içinde) adını verdiği şeyi başlatan 1958'in Jakobson'un ufuk açıcı "kapalı ifade"sinden başlıyorum. Burada stratejim, kabaca iki temel grup içindeki yaklaşımları birleştirmektir. Aşağıdaki Tablo 1 bir özet sunuyor:

Tablo 1. Üslûpbilime Temel Yaklaşımlar

<i>METİN-MERKEZLİ</i>	<i>BAĞLAM-MERKEZLİ</i>
BİÇİMCİ	EDİMBİLİMSEL
ZİHNİYETÇİ	RADİKAL
METİNDİLBİLİMSEL	DENEYSSEL

3. METİN-MERKEZLİ ÜSLÛPBİLİM

a-Biçimci (Üslûpbilim)

Genel olarak "dilbilimsel üslûpbilim" (linguistic stylistics) adı verilen şeye karşı Biçimci üslûpbilim (formalist stylistics) terimini tercih ediyorum. Çünkü, Halliday'in (1967) ifade ettiği gibi, eğer üslûpbilim, edebî metinlerin incelenmesi ise, onu 'dilbilimsel' diye adlandırmak gereksiz bir tekrar (totoloji) oluyor. Rus Biçimciliğinin büyük çocuğu ve ergenliğinin doruğunda Yapısalcılığın evladı bu yaklaşım, önerilmeyen katı Uygulamalı Eleştiri araştırmasında dilbilimsel yönere başvuran Uygulamalı Eleştiri geleneğinden birkaç analistten itibaren daha fazla kökleşti. Onların stratejileri, bir nesne olarak metin üzerine yoğunlaşmaktı ve onların esas ilgileri sesbilimde örneklerin, cümle düzeyinde sözcük ve sözdizimin biçimci ve mekanik betimlenmesi üzerinde kaldı. İlk yıllarında Sinclair (1963, pp. 98-99) bu yaklaşımın 'ilkelerinin deklarasyonu' adını verebileceğimiz şeyi yazdı:

"Edebiyat canlı bir organizma değildir, o ölü taşır; kağıt üzerindeki işaretler veya ses dalgasının özel frekansları veyahut bir dramatik performasyonda görsel ve işitsel olgulardır... Şiir dizelerdir, başka bir şey değil."

Bu, üslûpbilim her ne zaman saldırı altında olsa daima eleştirilen metinleri ele alışı bu şeklidir. Çok yakın zamanda Mackay (1996) (1999), bu özel hususa dair Fish'in (1973) eleştirisini yeniden başlattı. Bir biçimci yönelimin ilginç özellikler listesine ve istatistiksel açıklama işine dönüşebileceği, fakat edebiyatın bağlamda işlev görme tarzının dikkate alınmayacağı doğrudur.

b-Zihniyetçi (Üslûpbilim)

Çoğu zaman betimleyici de olsa, bu yaklaşım, dönüşümsel-üretimsel dilbilgisi ile 1980'lerde etkilenen Chomsky'ci modeli takip eder. Toolan (1990, p. 2), pek dar olduğundan bunu eleştirir. Kendi sözleri ile o, "mikrodilbilimsel üretimselliğin dönüş"ünü takip eder. Zihniyetçi üslûpbilimciler, dilin ilişkisini zihniyete değerlendirirler.

Zihniyetçi üslûpsal yaklaşımın temsili bir örneği, Thorne'un "Generative Grammar and Stylistic Analysis" (Üretimsel Dilbilgisi ve Üslûpsal Çözümleme, 1981, p. 44) adlı makalesidir. Burada Thorne, Chomsky'in ilk dönemi gibi, biçimlerin gramatikselliği ve kabul edilebilirliği ile

ilgilenmiştir. O, üslûpbilimin tanımı ile dilbilimsel yetenek manifestolarına dair yargıları eşit sayar. O, bir dilbilgisel modelin her bir şiir için geliştirilebileceğini ileri sürer. Ayrıca o, özel bir şiirde yüzey yapının derin yapıyı nasıl yansıtabileceğine dair bir araştırma önerir. O'na göre:

“... her iki araştırmanın (açık bir biçimde üretimsel dilbilgisi, dolaylı olarak geleneksel üslûpbilim) temel önermesi, zihniyetçi / akılcıdır. Her iki durumda, çok önemli veri, dil yapısı hakkında sezgisel olarak neyin bilindiğine ilişkin tepkilerdir.”

Bu tasavvurlar, önceden var olan bir normu ima eder. Thorne, Saussure'cü dilbilimi ve dolayısı ile dilbilimsel üslûpbilimi sadece gözle görünür şeyle, yani 'yüzey yapı' ile ilgilendiği için eleştirir. O, üslûpbilimsel yargıların 'derin yapı' olarak tanımlanan alana ait olduğuna inanır. Cook (1992, p. 71) derin / yüzey metaforunun biraz küçük düşürücü olduğunu belirtir. Yüzey “önemsiz, hata ve boş kafalı” ile birleştirilir. Halbuki derin “ciddi, hakikî ve düşünceli”dir. Bu anlamda zihniyetçi üslûpbilimciler, onların daha karmaşık ve anlamlı çözümlerle meşgul olduklarına inandılar. Bu yaklaşımla ilgilenenler için Freeman (1970), metinleri üretimsel-dönüşümsel bir bakış açısından inceleyen pek çok denemeyi bir araya getirdi.

c-Metin-dilbilimsel (Üslûpbilim)

Seksenlerde metin-dilbilimin gelişmesi ile anlam üstü bir düzeyde çalışan, biçimle de ilgilenen yeni bir tahlilci dalgası başladı. Onlar şimdi metni bir cümleler dizi olarak değil bir birim olarak gördüklerinden Biçimci dilbilimden ayrıldılar. Örneğin, metin dilbilimci anlatı organizasyonunu edebî metin incelemesine uygular. Anlamlar arası seçimi araştırabilir, metinsel makro-yapıları (Van Dijk, 1977) göstermek için sorun-çözme (Hoey, 1983) gibi örnekleri inceleyebilir.

Söylem teriminin de resme girmesi buradadır. Ben, söylemi tercih ettiğimde, yazılı biçime göndermede bulunduğumu ve konuşma dilinin tüm örneklerini dâhil etmediğimi aydınlatmak istiyorum. Söylembilimci söylem düzeyinde onların eserlerine yer verir. Bu durumda *söylem* terimi, metne *denktir* ve “bir cümleden daha büyük dilin sürekli gerilimi...” (Nunan, 1993, p. 5) olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, diğer dilbilimcilere göre, *söylem*, kullanımdaki ve “hatta iletişimci bağlamdaki yorumlanması”nu ima ettiği gibi dil anlamına gelir (Nunan, 1993, pp. 6-7). Leech'in argümanlarına dayanan Tablo 2, biçimci ve işlevselci yaklaşımların arasındaki temel farkları açıklamaya yardım edebilir:

Tablo 2. Biçimcilik ve İşlevsellik

<i>Biçimciler</i>	<i>İşlevselciler</i>
Zihinsel bir olgu olarak dil	Toplumsal bir olgu olarak dil
Dilbilimsel tümeller, insan türünün (tabiatının) genel dilbilimsel mirasından kaynaklanır.	Dilbilimsel tümeller, dilin insan topluluklarına kattığı evrensel yararlarından kaynaklanır.
Dil kazanımı, öğrenmek için yapısal insan kapasitesi yönünden açıklandı.	Dil kazanımı, toplum içinde iletişimci gereklerin ve yeteneklerin gelişmesinin sonudur.
Dil, özerk bir sistemdir.	Dil, toplumsal işlevlerine bağlıdır.

Tablo 2'nin gösterdiği gibi, işlevselciler için bağlam, yalnızca bir metin parçasını çevreleyen dil değil, aynı zamanda dilbilim-dışı veya deneysel durumları da kapsar. Bu bakış açısı, bağlam merkezli üslûp biçimlerine yol açmıştır. Bağlamlaşan üslûpbilim, o zaman bir soyutlamadır. O, edebiyatı özel bir konum içindeki bir olay olarak düşünen bütün bu yaklaşımlara göndermede bulunan bir şemsiye terimdir.

4. BAĞLAM-MERKEZLİ ÜSLÛPBİLİM

a-Edimbilimsel (Üslûpbilim)

Burada, iletişimci davranış ayrıcalıklı olmaya başlar. Edibilim-merkezli üslûpbilimciler, edebî söylemi anlamının bir aracı olarak günlük konuşmayı incelerler. Leech'e (1983) göre, bu, metni bir etkileşim bakış açısından düşünmek eğilimidir. Fowler (1979, p. 15) şöyle açıklar: "Dilbilimin daha 'yüzeysel' bir sonunda, edimsel ve yararcı teori, emirler, sorular, cevaplar vs. gibi belirgin biçimde *manipulatif* yapıları incelememize yol açar. Daha soyut bir düzeyde, kinaye, varsayım ve diğer tahminler... edebiyat teorisi ve çözümleme için son derece umut veriyor." Carter & Simpson (1989), bu yaklaşımın örnekleri olarak duran bir makale koleksiyonu sunar.

b-Radikal (Üslûpbilim)

Radikal üslûpbilim (radical stylistics) terimini 1982'de uyduran Burton'du. Bu yaklaşımın ayırt edici ögesi, eleştirmenlerin metnin ideolojik damgası için araştırmasıdır. Edimbilimsel üslûpbilimciler gibi ideolojik-merkezli çözümlemeciler, ürününü ve algısını etkileyen toplumsal ve tarihsel güçler içindeki metin düzeyinin ötesine gider. Burton'un argümanları, eğer metinler sosyo-kültürel ve siyasal belirleyicilere bağlıysa, değer-yargısının (Eagleton, 1983; Graff, 1990) konusu olacağı ve bu değer yargılarının açık terimlerle tartışılabileceğidir. Bir metin, sosyal bir yapıdır, sosyo-ekonomik, politik ve edebî geleneğin bir parçasıdır (Durant & Fabb, 1990; Montgomery diğ., 1992). Pratt (1989, p. 21), "...bir söylemin sosyal, tarihsel ve ideolojik boyutlarının anlaşılmasının estetik ilgilere çok katkıda bulunabileceği"ni tartışır. Van Peer (1991, p. 130) "metinselliğin kısmen bir dilbilimsel nitelik ve kısmen de metne bir bütün olarak toplum içindeki yeri ve işlevini sağlayan *sosyo-kültürel güçlerin sonucu* olduğu"nu ekler. Birch (1989, p. 167) üslûpbilimin "dil ve metin yapılarının bir incelemesi değil, aynı zamanda dilin kastettiği çeşitli yolları biçimlendiren insanların ve kurumların da incelemesi" olduğunu ifade ettiğinde, kültürel araştırmaların zarif bir biçimde edebiyatla bağlandığı yeri gösterir.

c-Deneysel (Üslûpbilim)

Burada deneysel üslûpbilim adını verdiğim şey, dilbilim, edebiyat ve kültür teorisindeki gelişmeleri en iyi kapsadığına inandığım yaklaşımdır. O, Deneysel Edebiyat İncelemesi (ESL) olarak bilinen şeydeki ilerlemelerin sonucudur. Bir akım olarak ESL, Bielefeld Üniversitesi'nde (S. J. Schmidt, P. Finke, W. Kindt, J. Wirrer, R. Zobel) NİKOL araştırma grubu ile 1973'te Almanya'da başladı. 1980'de araştırma, Siegen Üniversitesi'nde (S. J. Schmidt, A. Barsh, H. Hautmeier, D. Meutsch, G. Rusch ve R. Viehoff) yeni NİKOL gurubu ile devam etti. 1987'de, Deneysel Edebiyat Araştırması Uluslar arası Topluluğu (IGEL) kuruldu. Temel ilkelerinden biri, metin-anlamın fiziksel metnin esas bir özelliği olmaması ve anlamın cevap sürecinde yaratılması idi. Onlar, metinden metin-odaklı etkinliklere; yapıardan işlevler ve süreçlere; edebi objeden edebi sisteme bir ilgi değişimini farz ederler. Bundan dolayı, EDEBİYAT, bir metinler koleksiyondan daha fazla bir şeydir. Süreç içine dahil olan çeşitli öğelerin katılımını gerektiren bir olaydır. Radikal üslûpbilimden farklı olarak, onlar bu öğeleri ayrıntıları ile belirtirler. Deneysel Edebiyat İncelemesi (ESL), edebî eserin bütün toplumsal etkileşimlerin sahasında görüldüğü "yeni" bir paradigmayı önerir.

Bir Yapısalcının biliş teorisinden onun çerçevesini elde ederken, Deneysel Edebiyat İncelemesi, *bağlamsallaştırılmış* üslûpbilim için teorik destek sağlayabilen bilgi kuramsal, yöntembilimsel, etik ve uygulama yönlerini kapsar. Deneysel Edebiyat İncelemesi, çeşitli disiplinlerarası teorilerin bir araya toplanmasını teşvik eder. O, Yapısalcılık, Konstrüktivizm ve bilişsel psikoloji, biyoloji, sosyoloji, ve diğer disiplinler arasında antropolojiyi bir araya toplayan bir teori üstü tanımlamadır ve uygulamaya yönelik güçlü bir eğilimi sürdürür.

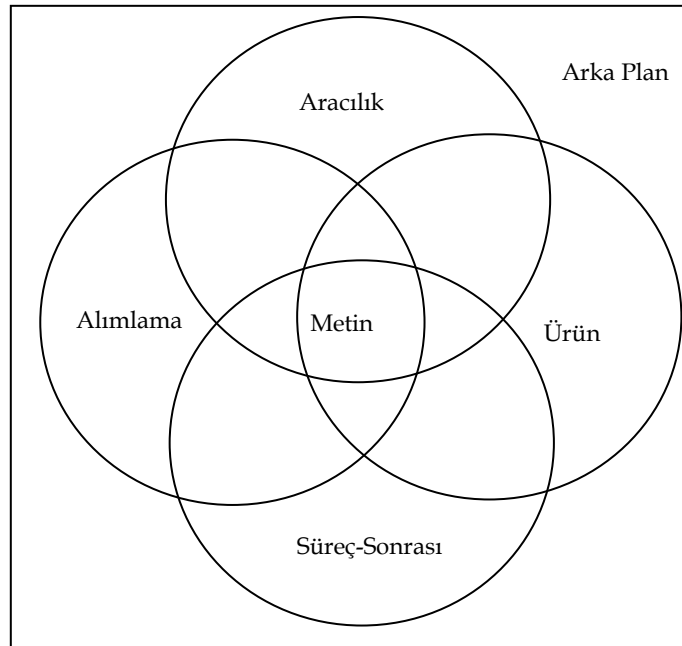
Edebiyat teorisi için Deneysel Edebiyat İncelemesi paradigması, edimbilimsel / yararçı bir bakış açısından kaynaklanır. Deneysel Edebiyat İncelemesi, metnin işlevini toplumsal sistem içinde değerlendirir. Schmidt (1983c, p. 248) bunu savunur:

“...metinler artık özerk başlıklarına göre değil, her zaman edebiyat sistemi içinde araçlar tarafından zorunlu biçimde gerçekleştirilen bu eylemlerle ilişkisine göre ele alınıyor. Eyleme yönelik bu genel yönelimin sonucu olarak, biz, ilk dört eylem rolleri (üretme, aracılık, algılama rolleri ve süreç-sonrası bu eylemler, objeler veya araçlar tarafından içselleştirilen poetik normlara göre araçlar tarafından *edebî nitelendirilen* olaylar) arasında nedensel ve zamansal ilişkiler sayesinde *yapısal olarak* tanımlanabilen toplumsal bir eylem sistemi olarak bir edebiyat modelini elde ediyoruz.

O zaman, estetik iletişim sistemi aşağıdaki eylemleri kapsar:

<i>Eylemler:</i>		<i>Roller:</i>
Eser	→	Yazarlar vs.
Aracılık	→	Kitaplar, Yayınevleri vs.
Alımlama	→	Okurlar vs.
Süreç-sonrası	→	Eleştirmenler vs.

Schmidt kendisini yazılı metinlerle sınırlandırmaz. O genelde estetik iletişimi tanımlar, ama ekonomi ve odaklamanın uğruna; ben, yalnızca yazılı metinler üzerine yoğunlaşıyorum. Eğer Schmidt’in önerdiği dört işlev ve dört rolü alırsak, aşağıdaki diyagramı elde edebiliriz:

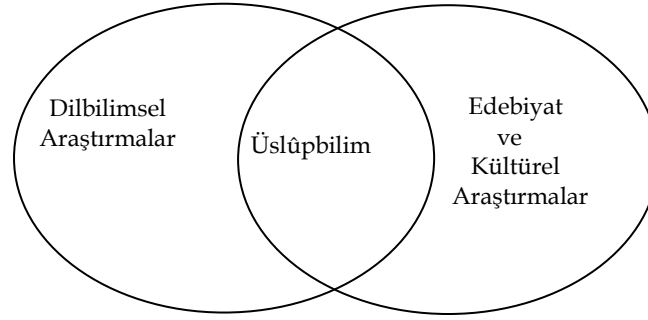


Diyagram 1. Metin ve Eylemler

Bu modele göre, metin farklı katılımcılar arasındaki diyalojik etkileşimden meydana gelir. Eser, alımlama, aracılık ve süreç-sonrası, metnin algılanma ve değerlendirilme ile onların kendi tarihlerine katılma tarzlarını etkileyen farklı eyleyenler tarafından gerçekleştirilir. Eser, yani bay veya bayanın varsayımları ve inançlarını olay haline getiren kültürel bir ürün, yazarı tarafından yapılır. Ayrıca tarihsel bir varlık olan okur, algılamadan sorumludur. Süreç-sonrası,

eleştirmenin işidir. Metinleri değerlendirmek için güç/iktidarla topluluk tarafından yetki verilen eleştirmen, çok büyük bir orana göre, metinleri ve yazarları çözümleyen veya çözümlemeyen bir tür kapı bekçisidir. Son olarak, aracılık, editörler ve yayınevlerinden vakamızla ilgili olarak öğretmenler, okullar ve eğitim sistemleri yoluyla reklam kampanyalarına kadar pek çok aktör tarafından yerine getirilen çok karmaşık bir işlemdir. Bu nedenle, benim deneysel üslûpbilim olarak önerdiğim şey, farklı sosyo-tarihsel araçların eklenmesinden meydana gelen bir metindeki somut anlamı yaratmada sorumlu olan tercihlerin ve etkilerin sosyo-kültürel imalarının araştırılmasıdır.

Ben yukarıda üslûpbilime karşı dört büyük kanıt çürüttüğüme inanıyorum. Burada üslûpbilimle ilgili iddia ettiğim hiçbir şey yanlış değildir. Özelliklerin etkilerin ve bir kimsenin onları nasıl bağlamsallaştırdığının algılanması için sorumlu olarak görülebilecek tercihi yönlendirecek bir kimsenin benimsediği yorumlayıcı modeldir. Böylece bir arayüz olarak üslûpbilim metaforuna çok göndermede bulunduktan sonra, aşağıdaki diyagramla anlatılabilir:



Diyagram 2. Arayüz Olarak Üslûpbilim

Bu diyagrama göre, bir kimsenin düzenlediği dil modeli veya bir kimsenin üslûpbilim türünü etkilemek istediği edebiyata yaklaşım ve kültürel araştırmaları bir kimse yürütür. Örneğin, edimbilimsel bakış açısından bir metni inceliyorsak, (örneğin, söz eylem teorisine dayanan dramatik metinleri yorumlarken) etkileşimli örnekleri göreceğiz; mikro-dilbilimsel bir modeli alıyorsak, önemli NP yapılarını göreceğiz; bir feminist bakış açısı, örneğin, geçişlilik örnekleri veya söz sembollerinin kullanılışı sayesinde anlatılan ideolojik düşünce örneklerini fark edecektir. Deneysel Edebiyat İncelemesinin ilkelerine dayanan bir pozisyon, serin ve metin sürecinden sorumlu araçları araştıracaktır.

Bu nedenle, değişime veya okuma tarzlarına geçişten olmadığı halde üslûpbilimdeki araştırmayı durdurmamızın zamanı gelmiştir. Üslûpbilim -veya bir metnin dilinin belirli bir topluluğun edebî diye adlandırabilmesi için nasıl karar verdiğinin araştırması- dilbilim, edebiyat ve kültür teorisindeki gelişmelerle elele gider. O, disiplinlerarası bir teşebbüstür. Ben bir tekçi üslûpbilimin tanımına karşı ve çoğulcu üslûpbilimin tanımı lehinde tartışıyorum.

5. SINIFTA ÜSLÛPBİLİM

Bu teorik manzara seyahatinden sonra, şimdi sınıfa ulaşabiliriz. Ayrıca yetmişlerin ve özellikle öğrencilere yardımla ilgili bir ürün, metinlerin daha sistemli yorumunu geliştirir, pedagojik üslûpbilimde eser adı verilen şey (Carter & Long, 1987), toplumsal yapı ile bu toplumsal yapının dilbilimsel gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkileri yakalamaktan daha çok dil öğretimi için edebiyatı kullanmaya yönelmiştir. Örneğin, Collie & Slater (1987, p. 10), şöyle der: "Tüm amaç, o zaman, ... uygun edebiyat eserleri bağlamı içinde dil gelişimi için iletişimci ve diğer etkinliklerin yararlarından yararlanan öğrenciye izin vermektir.." Fakat, edebiyatta üstdil kullanımını için öğrenciler duyarlı kılmakla ilgili daha yeni gelişmeler de olmaktadır. Bununla ilgili o, dilbilimsel tercihlerin ideolojik imaları sözle ifade eden öğrencilere yardım etmek için

(Simpson, 1994; Wales, 1994) Language Awareness (James & Garret, 1991) ve Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1995)'deki gelişmelerden yararlanır.

6. UYGULAMA

Bağlamsallaştırılmış pedagojik üslûpbilimsel yaklaşımlar, materyal tasarımı, metin seçimi, öğrenim stratejileri ve metin yorumlamasına gelince bu teorik çerçeveye dayanır. Bu yönelim, biçime dikkat etmeye, bağlamdan anlam inşasına imkân tanıdığı, az paylaşılan varsayımları telâfi ettiği ve tartışma ve doğruluğu kanıtlanmış çözümlere için ortak zemin sağladığı için özellikle EFL öğrencileri ile ilgilidir.

The London Underground, the London Arts Board, The British Library and the Calouste Gulbenkian Foundation ile müşterek the British Council tarafından yayımlanan Shakespeare'in "Under the Greenwood Tree" (Yemyeşil Yapraklı Ağacın Gölgesinde)'yi düşünelim. Burada şiirin bir çözümlemesini sunmaya niyetim yok, fakat bağlamsallaştırılmış bir bakış açısından doğan birkaç ilgili soruyu sunmaya niyetim var. Metin, bu şiirlerden oluşturulmuş antolojilerin 190.000 nüshayı aşkın sattığını bildiren kitapçık üzerine reklam yapıldığı gibi Londra'da objektif postalamaya tarihi ile 1986'da başlayan ve çok popüler olan bir dizi olan "Poems on the Underground" külliyyatının parçasıdır (Benson, G. Et al., 1996, p. 208).

'Under the greenwood tree'	/'Yemyeşil Yapraklı Ağacın Gölgesinde'
Under the greenwood tree	/Yemyeşil yapraklı ağacın gölgesinde
Who loves to lie with me,	/Varsa benimle uzanacak kimse;
And turn his merry note	/Sesini kuşların sesine uyduracak,
Unto the sweet bird's throat,	/Kuşlara eşlik edip kuşlar gibi şakiyacak;
Come hither, come hither, come hither:	/Hadi gelsin, hadi gelsin, hadi gelsin.
Here shall he see	/Düşman filan bulamaz kimse burada
No enemy	/Kara kışla fırtınayı saymazsa
But winter and rough weather.	/Hiç merak etmesin.
Who doth ambition shun	/Gözü tok kim varsa şu dünyada;
And loves to live in the sun,	/Yaşamayı seven açık havada;
Seeking the food he eats,	/Kendi yiyeceğini kendi bulan;
And pleased with what he gets,	/Bulduyuyla yetinen, buna da şükür diyen;
Come hither, come hither, come hither:	/Hadi gelsin, hadi gelsin, hadi gelsin.
Here shall he see	/Düşman filan bulamaz kimse burada
No enemy	/Kara kışla fırtınayı saymazsa
But winter and rough weather.	/Hiç merak etmesin.
From AS YOU LIKE IT ^{iv}	/SİZE NASIL GELİYORSA' dan.

^{iv} [*Bu şarkının çevirisi şu çeviriden alınmıştır: W. Shakespeare, *Size Nasıl Geliyorsa* (Çev.: Bülent Bozkurt), 2.bs., Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999, s. 55, 57. Çevirenin notu: A.Ç.]

Eğer bir kimse, mikro-dilbilimsel yaklaşıma göre hareket ederse, kâfiye, ritim ve paralelizm sorunları doğabilir (Bu özellikleri kontrol etmek için bkz. Short, 1996, p. 124 ve 166-7). Söylem düzeyine genişleterek, şarkıya iletişimci eylem olarak bakabiliriz ve kimin neye göre hitap ettiğini sorabiliriz. Ayrıca planı/düzeni ve onun “Düşman filan bulamaz kimse burada / Kara kışla fırtınayı saymazsa / Hiç merak etmesin” dizelerinin mantığını (olumlu+olumsuz+sınırlayıcı) nasıl etkilediğini tartışabiliriz. *As You Like It* (Size Nasıl Geliyorsa)'daki bu şarkının işlevi, Elizabethçi dinleyicinin müzikle ilgili sorularına da oldukça uygun cevaptır. Bu sorular, the Underground'da bir poster olarak bu metni okumanın Shakespeare oyunlarının Oxford baskısında okumaktan veya bir icra boyunca onu dinlemekten farklı olup olmadığını sormayı yok saymaz. Ayrıca biz, the underground (yer altı) otoritelerinin ilgisine ne olduğunu, onların, çok yeni şiirle birlikte bir külliyat içinde Shakespeare'in şarkısını niçin bastıklarını, bu çeşit bir teşebbüsü halkın algılamasının ne olduğunu ve onların nasıl etkilediklerini sorabiliriz. Bunların hepsi, bizim edebî deneyim dediğimiz şeyin parçasıdır.

7. BAĞLAMLAŞTIRILMIŞ BİR YAKLAŞIM İÇİN ÖNERİLER

Bir sınıf bağlamında bu sorulara yer vermek için, bağlamsal-merkezli üslûpbilime ilişkin birkaç teorik öneri teklif ediyorum:

- Anlam veya özel bir eserin eleştirel amaçlar için yeterli olmadığı hakkında sezilere sahip olmak.
- Üslûpbilimsel tercihler örnekleri biçimlendirebilir.
- Üslûpbilimsel tercihler, okurun algıladığı anlamlı dilbilimsel örneklerdir.
- Öğrenciler, üslûpbilimsel örneklerin bir eleştirmen olarak işlerinin parçası olan işlemi fark etmiş olmalı.
- Eğer öğrenciler, tepkiyi provoke eden farklı bir örnek alanının olduğunu fark ederlerse, daha önce tartışılmamış örneklerin bir farkındalığını geliştirebilirler.
- Örnekleri manipüle etmeyi öğrenmek, öğrencilerin diğer metinlerdeki örnekleri algılamalarını geliştirebilir.
- Metinler, söylem olarak işlem görmüştür.
- Üslûpbilim sayesinde öğrenciler, sistemli bilinçaltı ile algılanana hareket edecekler. Ne kadar deneyimli öğrenciler olurlarsa tepkileri de o kadar otomatik ve karmaşık olacaktır.
- Bir edebî metnin dilinin ayrıntılı bir incelemesi, yalnızca edebî araştırmaların yardımcı bir yönüdür. O bir alternatif değildir, ama bir yetkili yani edebî deneyimde bir yol olarak durur.
- Üslûpbilim, okurun şahsî ve toplumsal bağlamını dikkate alan bir yöntem bilimidir.

Son bir söz: Carter (1997, p. 118) şu yorumu yapar: “...Eğer 1960'lar üslûpbilimde Biçimciliğin on yılı, 1970'ler İşlevselciliğin on yılı ve 1980'ler söylem üslûpbiliminin on yılı olsaydı, o zaman 1990'lar da söylemci olarak sosyo-tarihsel ve sosyo-kültürel üslûpbilimsel araştırmaların temel uğraş olmasına dayanan on yıl olurdu.” Yeni bin yıl üslûpbilime ne getirecektir? Sorularla başladığımız gibi son veriyoruz. Bununla birlikte, üslûpbilimin farklı kültürel dalgaları hoş görmek için yeteri kadar biçimi değişken ve esnek olduğunu vurgulamak önemlidir. Bu nedenle, üslûpbilimin ne olduğunu ve onun sizin için ne yapabileceğini asla sormuyorum. Daha ziyade sizin onunla ne yapabileceğinizi soruyorum.

REFERANSLAR

BALLY, C. (1951), *Traité de stylistique française* [Fransız Üslûpbilimi Üzerine İnceleme], 2 vols., 3rd. ed., Geneva & Paris.

- BENSON, G. Et al. (eds.) (1996), *Poems on the Underground* [Yeraltı Dünyası Üzerine Şiirler], London: Cassell Publishers.
- BEX, T.; BURKE, M.; STOCKWELL, P. (2000), *Contextualized Stylistics. In Honour of Peter Verdonk* [Bağlamsallaştırılmış Üslûpbilim. Peter Verdonk'un Onuruna], Amsterdam: Rodopi.
- BIRCH, D. (1989), *Language, Literature and Critical Practice* [Dil, Edebiyat ve Eleştirel Uygulama], London: Routledge.
- , (1995), "Strategy and Contingency" (Srateji ve Acil Durum), P. Verdonk and J.J. Weber (eds), *Twentieth-Century Fiction. From Text to Context* [Yirminci Yüzyıl Kurmacası. Metinden Bağlama], London: Routledge, pp. 220-234.
- BURTON, D. (1982), "Through Glass Darkly: Through Dark Glasses" (Kara Mercek Sayesinde: Kara Gözlük Sayesinde), R.A. Carter (ed.), *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics* [Dil ve Edebiyat. Üslûpbilimde Okura Giriş], London: George Allen & Unwin.
- CARTER, R.A. (1997), *Investigating English Discourse. Language, Literacy and Literature* [İngiliz Söylemini, Dilini, Okur Yazarlığını ve Edebiyatını Araştırma], London & New York: Routledge.
- , LONG, M.N. (1987), *The Web of Words. Exploring Literature through Language* [Kelimelerin Ağı. Edebiyatı Dil Sayesinde Araştırma], Cambridge: Cambridge University Press.
- , McRAE, J. (1996), *Language, Literature and the Learner* [Dil, Edebiyat ve Öğrenci], London & New York: Longman.
- , SIMPSON, P. (eds.) (1989), *Language, Discourse and Literature. An Introductory Reader in Discourse Stylistics* [Dil, Söylem ve Edebiyat. Söylem Üslûpbiliminde Okur Tanıtımı], London: Unwin Hyman.
- , WALKER, R. (1989), "Literature and the Learner, Introduction" (Edebiyat ve Öğrenci, Giriş), R. A. Carter, R. Walker & C. J. Brumfit (eds.), *Literature and Learner. Methodological Approaches. ELT Documents 13* [Edebiyat ve Öğrenci. Yöntembilimsel Yaklaşımlar. ELT Belgeleri 13], Hong Kong: MEP and The British Council.
- COMPAGNON, A. (1998), *Le Démon de la Théorie* [Teori Arasında Şeytan], Paris: Seuil.
- COOK, G. (1992), *The Language of Advertising* [Reklâm Dili], New York & London: Routledge.
- CRYSTAL, D. (1989), *The Cambridge Encyclopedia of Language* [Cambridge Dil Ansiklopedisi], Cambridge: The Cambridge University Press.
- DURANT, A; FABB, N. (1990), *Literary Studies in Action* [Eylem İçinde Edebiyat Araştırmaları], London: Routledge.
- EAGLETON, T. (1988), *Literary Theory. An Introduction* [Edebiyat Teorisi: Giriş], Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.) (1992), *Critical Language Awareness* [Eleştirel Dil Farkındalığı], London: Longman.
- FIRTH, J.R. (1958), *Papers in Linguistics 1934-1951* [Dilbilim Üzerine Tebliğler 1934-1951], London: Oxford University Press.
- FISH, S. E. (1973), "What Is Stylistics and Why Are They Saying Such Terrible Things About It?" (Üslûpbilim Nedir ve Neden Onun Hakkında Berbat Şeyler Söylüyorlar), S. Chatman (ed.), *Approaches to the Poetics* [Poetikaya Yaklaşımlar], New York: Columbia University Press.
- FOWLER, R. (1979), "Linguistics Theory and the Study of Literature" (Dilbilimsel Teori ve Edebiyat İncelemesi), *Essays on Style and Language*, London: Routledge & Kegan Paul.

- FREEMAN, D. (1981), *Essays in Modern Stylistics* [Modern Üslûpbilim Üzerine Denemeler], London: Methuen & Co. Ltd.
- GRAFF, G. (1990), "Other Voices, Other Rooms: Organizing and Teaching the Humanities Conflict" (Diğer Sesler, Diğer Odalar: Beşeriyet Çatışmasını Organize Etmek ve Öğretmek), *New Literary History*, 21, pp. 817-839.
- HALLIDAY, M.A.K. (1967), "The Linguistics Study of Literary Texts" (Edebî Metinlerin Üslûpbilimsel İncelenmesi), S. Chatman & S.R. Levin, *Essays on the Language of Literature* [Edebiyat Dili Üzerine Denemeler], New York: Houghton Mifflin Co.
- , (1990), *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning* [Toplumsal Göstergibilim Olarak Dil. Dil ve Anlamın Toplumsal Yorumu], London: Edward Arnold.
- HARRIS, R. (2000), "Will Stylistics Ever Grow Up?" (Üslûpbilim Hiç Gelişmeyecek mi?), 1 Temmuz'da Londra, Goldsmiths College'de the XX International Poetics and Linguistics Association Conference'da sunulan tebliğ.
- HOEY, M. (1983), *On the Surface of Discourse* [Söylemin Dış Görünüşü Üzerine], London: George Allen & Unwin.
- JAKOBSON, R. (1960), "Closing Statement: Linguistics and Poetics" (Kapalı İfade: Dilbilim ve Şiirbilim), T. Sebeok (ed.), *Style in Language* [Dilde Üslûp], Cambridge, Mass: MIT Press.
- JAMES, C.; GARRET, P. (eds.) (1991), *Language Awareness in the Classroom* [Sınıfta Dil Farkındalığı], Essex: Longman.
- LEECH, G. (1990), *Principles of Pragmatics* [Edimbilimin İlkeleri], London: Longman.
- MACKAY, R. (1996), "Mything the Point: A Critique of Objective Stylistics" (Konuyu Efsaneleştirmek: Nesnel Üslûpbilimin Bir Kitiği), *Language and Communication*, 16 (1), pp. 81-93.
- , (1999), "There Goes the Other Foot - A Reply to Short et al." (Diğer Ayak Gidiyor - Short'a Cevap vs.), *Language and Literature*, 8 (1), pp. 59-66.
- MONTGOMERY, M. Et al. (1992), *Ways of Reading. Advanced Reading Skills for Students of English Literature* [Okuma Tarzları: İngiliz Edebiyatı Öğrencileri İçin İleri Okuma Becerileri], London & NT: Routledge.
- NUNAN, D. (1993), *Introducing Discourse Analysis* [Söylem Çözümlemesini Tanıtma], London: Penguin Books Ltd.
- PEER, W. Van (1991), "But What Is Literature? Toward a Descriptive Definition of Literature" (Fakat Edebiyat Nedir? Edebiyatın Betimleyici Bir Tanımına Doğru), R.D. Sell (ed.), *Literary Pragmatics* [Edebî Edimbilim], London: Routledge.
- PRATT, M.L. (1989) "Conventions of Representation. Where Discourse Meet" (Temsil Gelenekleri. Söylemin Buluştuğu Yer), W. Van Peer (ed.), *The Taming of the Text* [Metnin Evcilleşmesi], London & New York: Routledge.
- SCHMIDT, S.J. (1982), *Foundation for the Empirical Study of Literature. The Components of a Basic Theory* [DeneySEL Edebiyat İncelemesi Vakfı. Temel Teorinin Bileşenleri], Hamburg: Buske.
- , (1983), "Interpretation: Sacred Cow or Necessity?" (Yorumlama: İnek Kutsanmış mı veya Gerekli mi?), *Poetics*, 12, pp. 239-258.
- SHORT, M. (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose* [Şiirlerin, Oyunların ve Nesrin Dilini Araştırma], Essex: Addison Wesley Longman Ltd.

- SIMPSON, P. (1992), *Language, Ideology and Point of View* [Dil, İdeoloji ve Bakış Açısı], London: Routledge.
- SINCLAIR, J. (1963), *Ground Movement and Control at Collieries* [Kömür Ocağında Zemin Hareketi ve Kontrolü], Winconsin: I. Pitman, Madison University.
- THORNE, J. P.. (1970), "Generative Grammar and Stylistic Analysis" (Üretimsel Dilbilgisi ve Üslûpsal Çözümleme), J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics* [Dilbilimde Yeni Ufuklar], Harmondsworth: Penguin.
- TOOLAN, M. (1990), *The Stylistics of Fiction. A Linguistic-Literary Approach* [Kurmaca Üslûpbilimi. Bir Dilbilimsel Edebî Yaklaşım], London & New York: Routledge.
- , (1996), "Stylistics and its Discontent; or, Getting off the Fish 'Hook'" (Üslûpbilim ve Onun Hoşnutsuzluğu; veya Balık "Oltası" İniyor), J.J. Weber (ed.), *The Stylistics Reader*, London: Edward Arnold.
- ULLMANN, S. (1966), *Language and Style* [Dil ve Üslûp], Oxford: Basil Blackwell.
- VAN DIJK, T., (1977), *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* [Metin ve Bağlam: Söylemin Anlambilimi ve Edimbilimi], London: Longman.
- VERDONK, P. (1986), "Poetic Artifice and Literary Stylistics" (Poetik Hünere ve Edebî Üslûpbilim), T. D'haen (ed.), *Linguistics and the Study of Literature* [Dilbilim ve Edebiyat Araştırması], Amsterdam: Rodopi.
- WALES, K. (ed.) (1994), *Feminist Linguistics in Literary Criticism* [Edebiyat Eleştirisinde Feminist Dilbilim], London: D.S. Brewer.
- WEBER, J.J. (ed) (1996), *The Stylistics Reader. From Roman Jakobson to the Present* [Üslûpbilim Okuru. Roman Jakobson'dan Günümüze], London: Edward Arnold.
- WIDDOWSON, H.G. (1992), *Practical Stylistics* [Uygulamalı Üslûpbilim], Oxford: Oxford University Press.
- ZYNGIER, S. (1994), "Introducing Literary Awareness" (Edebî Farkındalığı Tanıtma), *Language Awareness*, 3, pp. 95-108.

Towards a Cultural Approach to Stylistics

Çev.:Yrd.Doç.Dr.Adem Çalışkan^v

Abstract: This paper discusses the different approaches to stylistics, here regarded as the cutting edge in literary-linguistic enquiry, and presents the possible benefits of a contextualized stylistics to the teaching of literature. Starting from the assumption that stylistics is a very troubled and slippery concept, it points out how the different linguistic approaches to the literary text have moved from universals and microlinguistic observations to the study of context and its influence in the way people behave, speak and communicate. The main objective of this paper is to argue that stylistics can sit very comfortably between language and literature, contribute to the understanding of the text as cultural praxis, and thus work as a bridge between cultural, literary and linguistic studies. To support this argument, some of the different lights under which stylistics has been seen are discussed. The paper concludes by offering a theoretical model which may help describe a contextualized pedagogical stylistics.

Key Words: Stylistics, Cultural Studies, Literary Awareness, Pedagogy

^v Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, adem.caliskan@omu.edu.tr

İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumlarıⁱ

Oğuz Çetinⁱⁱ, Belemir Güngörⁱⁱⁱ

Özet: Bu çalışmanın amacı Niğde İlinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, çalıştıkları yerleşim birimi, kıdem, bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olup olmama, İnternet kullanım sıklığı ve bilgisayarla ilgili eğitim alıp almama gibi) açısından incelemektir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki de irdelenmiştir. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmış, çalışmanın örneklemini Niğde ili ilköğretim okullarında 2011-2012 öğretim yılında görev yapan 480 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Bilgisayar Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" ile "Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin yüksek düzeyde bilgisayar öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik olumlu tutum içerisinde buldukları saptanmıştır. Bununla birlikte bilgisayar öz-yeterlik inancı ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlara ilişkin ölçek verilerinden elde edilen ortalamalar çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve değişkenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve tutumları orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Öğretmenleri, Bilgisayar Öz-Yeterlik İnanç, Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutum.

GİRİŞ

Problem Durumu

Bilginin sürekli bir artış gösterdiği ve buna bağlı olarak her geçen gün yeni teknolojilerin geliştirildiği günümüzde şüphesiz eğitimdeki anlayışlar da hızla değişmektedir. Eğitim sistemleri bilgi çağına uygun, bilgi toplumunun bir ferdi olan bireyler yetiştirme noktasında sürekli olarak yenilenmektedir. Bu duruma bağlı olarak da eğitim kurumları bireyleri yeni teknolojiler konusunda bilgilendirmeli, bireylere bu teknolojileri nasıl kullanacaklarını öğretmeli ve kendileri de yeni teknolojileri kullanmalıdır. Bilgi toplumu oluşumuna yönelik olarak yenilenen eğitim sistemleri ile son dönemlerde öğretmenlerin teknoloji yeterliği gündeme gelmekte, araştırmacılar tarafından öğretmenlerin teknoloji konusunda hangi bilgi ve becerilere sahip olduğu ya da olması gerektiği araştırılmaktadır (Varank, 2009).

Bilindiği üzere günümüz öğrenme yaşantılarında öğretmenler her gün cep telefonu, bilgisayar, video ve cd gibi teknolojik araçları kullanan öğrenciler ile karşılaşmakta ve iletişim kurmaktadır. Dolayısıyla bu teknolojileri kullanma becerilerini geliştirmedikleri takdirde sorun yaşamaktadırlar (Aksoy, 2003; Reiner, 2009). Bununla birlikte geliştirilen öğretim

ⁱ Bu çalışma, 12-14 Eylül 2012 tarihleri arasında İstanbul Marmara Üniversitesinde düzenlenen 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, oguzcetin@nigde.edu.tr

ⁱⁱⁱ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi A. D., bgungor@windowslive.com

programlarında ve uygulamalarında bilgisayar, akıllı tahta vb. teknolojilerin sürekli bir biçimde kullanılması öğretmenlerin teknoloji yeterliği boyutunu önemli kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yeterlilikleri Kitabı'nda (2012) da öğretmenlerin teknoloji okur-yazarı olmaları, bilgisayar ve diğer teknolojilerden yararlanmaları, ayrıca bilgi paylaşımında çevrimiçi dergi, paket yazılımlar, e-posta gibi araçları kullanmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler öğrenme etkinliklerinde bilgisayar destekli öğretimi (BDÖ) etkin bir biçimde kullanmalıdır.

Öğretmenlerin meslek hayatlarında bilgisayar kullanmalarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim alıp almamaları, ekonomik imkânlar, kendilerine olan güvenleri ve bilgisayar kullanmaya yönelik geliştirdikleri olumlu tutumlar bu faktörler arasında sayılabilir (Akpınar, 2003). Ancak öğretmenler teknolojiyi eğitim ve öğretim sürecinde öğrenmeyi artırıcı amaçlı kullanmamakta ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini hazır hissetmemektedir (Haydn ve Barton, 2007; Oakes ve Martin, 2002). Oysaki teknolojinin özellikle bilgisayarların eğitim-öğretim sürecinde etkin olarak kullanılması ancak bilgi teknolojilerini kullanma açısından iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleşebilir (Özden, K. Çağiltay ve N. E. Çağiltay, 2004). Bu noktada öğretmenler açısından özellikle bilgisayar öz-yeterlik inançları önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler bilgisayar kullanımı konusunda yüksek özgüvene sahip olacak ve bilgisayar becerilerini etkin bir biçimde kullanabileceklerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayar teknolojisini derslerinde uygun biçimde kullanması, bu teknolojiyle yapılacak olan eğitim konusunda olumlu tutum içinde olmalarını da gerektirmektedir. BDÖ'ye yönelik olumlu tutum içerisinde olmanın, bu eğitimi yapmada olumlu etki yarattığı düşünülmektedir. Teo 2008 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin bilgisayar teknolojisini kullanmalarının öz-yeterlilik inancı, algılanan kullanım kolaylığı, kullanışlılık, pedagojik inançlar gibi birçok nedene bağlı olduğunu, bunların başında ise bu teknolojiye yönelik tutumlarının geldiğini belirtmiştir. Buna ek olarak bilgisayar öz-yeterliği, deneyimi ile bilgisayara yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu farklı araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Çelik ve Bindak, 2005; Gong, Xu ve Yu, 2004; Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007)

Watson (1997), öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma öz-yeterliliklerinin yanında bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelemiş, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma konusundaki öz-yeterliliklerinin düşük olduğunu ve bilgisayar kullanımına yönelik olumlu tutum içerisinde olmadıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca bay öğretmen adaylarının bayanlardan, 20'li yaşlardaki öğretmen adaylarının da 29 yaş ve üzeri adaylardan öz-yeterliliklerinin yüksek ve teknolojiye karşı daha olumlu tutum içerisinde olduklarını bulmuş, ancak yeterliliklerinin tutumları ile ilişkisine bakmamıştır.

Bütün Kuş 2005 yılında gerçekleştirmiş olduğu tez çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inancı ve BDÖ'ye yönelik tutumlarını belirlemeye amaçlamış, araştırmada öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarıyla BDÖ'ye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını da irdelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarının ve BDÖ'ye yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ve öz-yeterlik ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Arslan (2008) öğretmen adaylarının BDÖ yapmaya yönelik tutumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere 152 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının BDÖ yapmaya yönelik tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İpek, Tekbıyık ve Ursavaş (2010) araştırma öz-yeterlik inançları ile bilgisayar tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, araştırma öz-yeterlik algısı yüksek olan lisansüstü öğrencilerinin bilgisayar tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tuncer ve Tanaş (2011) 122 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik öz-yeterlik algılarını irdelemişler, bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim gördükleri sınıfa, programa kayıt yaptırmadan önce yaşadıkları yerleşim türüne göre anlamlı fark bulunmazken, öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Ayrıca mezun oldukları ortaöğretim kurumu ve geldikleri coğrafi bölge bakımından da karşılaştırma yapılmış, bu boyutlar açısından da anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Tekinarslan (2011) öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının demografik özellikleri (cinsiyet, çalışma alanı), bilgisayar ve İnternet tecrübelerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş, çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının onların önceki bilgisayar ve İnternet tecrübeleriyle oldukça ilişkili olduğunu saptamıştır.

Yenilmez, Turgut, Anapa ve Ersoy (2011) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitsel İnternet kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından irdelemişler, çalışma sonunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitsel İnternet kullanım öz-yeterlik inançlarının, sınıfa ve akademik ortalamaya göre farklılaşmadığı; cinsiyete (erkeklerin lehine), bilgisayar başarısına ve kişisel bilgisayar olma durumuna göre (olanların lehine) farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ayrıca, genel olarak İnternet kullanım süresi arttıkça, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine yönelik inançlarının da olumlu olarak arttığı gözlemlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde hizmet içerisinde görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bilgisayar teknolojilerini öğretimde kullanma boyutunda duyuşsal yaklaşımlarını irdelemeye ve öz-yeterlik ile tutum arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Var olan çalışmaların da ekseriyetle öğretmen adayları ile küçük örneklem gruplarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarının BDÖ'ye yönelik tutumları ile ilişkili olduğu hipotezinden hareketle bu çalışmada bilgisayar teknolojilerini öğretim sürecinde etkin kullanmaları ve bu noktada yüksek öz-yeterlik inancı ile tutuma sahip oldukları öngörülen öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı Niğde İlinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, çalıştıkları yerleşim birimi, kıdem, bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olup olmama, İnternet kullanım sıklığı ve bilgisayarla ilgili eğitim alıp almama gibi) açısından incelemektir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki de irdelenmiştir. Çalışmanın problemi "Niğde İlinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları nasıldır ve aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Çalışma yukarıda belirtilen problem cümlesine uygun dokuz alt problem çerçevesinde ele alınmış ve bulgular da ona göre yorumlanmıştır.

1. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve BDÖ'ye yönelik tutumları genelde nasıldır?
2. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre farklılıklar var mıdır?
3. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında yaşlarına göre farklılıklar var mıdır?

4. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında çalıştıkları yerleşim birimine göre farklılıklar var mıdır?
5. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında mesleki kıdemlerine göre farklılıklar var mıdır?
6. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında kişisel bilgisayarlara ve Internet erişimine sahip olma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?
7. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında Internet kullanım sıklıklarına göre farklılıklar var mıdır?
8. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında bilgisayarla ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?
9. Alt Problem: İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik-tutum ilişkilerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada durum saptamaya yönelik genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modeli yaklaşımlarından olan genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009: 77-79). Bu çalışmada da genel tarama modeli kullanılarak ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik-tutum ilişkileri betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Niğde İlinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde İlinde görev yapmakta olan 480 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem seçiminde öncelikli olarak Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden il bünyesinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin yerleşim birimlerine göre dağılımları istenmiş, tabakalı örnekleme yöntemi ile öğretmenler dağılımlarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra oluşturulan gruplar içerisinde seçkisiz yöntemle okullar ve bu okullardaki öğretmenler seçilmiştir.

Örnekleme alınan öğretmenlere öz-yeterlik inancı ölçeği ile BDÖ'ye yönelik tutum ölçeği verilerek öğretmenlerin ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Örnekleme alınan 493 öğretmenden 480 kişinin ölçekleri değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeklerin uygulanışı sırasında ilk bölümde öğretmenlere demografik özelliklerini içeren sorular da yöneltilmiştir. Araştırmada amaç öğretmenlerin sahip oldukları özelliklere göre öz-yeterliklerinin ve tutumlarının durumunu ortaya koymak olduğu için çözümlenmelerde bu gruplamalara göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin özelliklerine ait bilgilere Tablo-1'de yer verilmektedir.

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri

	Özellik	Sayı
Cinsiyet	Bayan	276
	Bay	204
Yaş	20-30	178
	31-40	155
	41-50	102
	51 ve üstü	45
Çalıştığı Yer	Köy	31
	Kasaba / Belde	19
	İlçe	156
	İl Merkezi	274
Branş	Sınıf Öğretmeni	265
	Fen ve Teknoloji	31
	Sosyal Bilgiler	14
	Türkçe	39
	Matematik	32
	Yabancı Dil	35
	Müzik	12
	Resim-İş	11
	Beden Eğitimi	5
Diğer	36	
Mesleki Kıdem	1 yıldan az	10
	1-5 yıl	100
	6-10 yıl	129
	10-15 yıl	70
	16-20 yıl	52
	20 yıl ve üstü	119
Kişisel Bilgisayarı	Var	461
	Yok	19
İnternet Bağlantısı	Var	426
	Yok	54

	Hiç veya Nadiren	48
İnternet Kullanım Sıklığı	Orta	202
	Çok Sık	230
Bilgisayarla İlgili Eğitimi	Var	348
	Yok	132
Toplam		480

Örneklem grubunda yer alan 276'sı bayan toplam 480 öğretmenin çoğunluğunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğu il merkezinde görev almakta, mesleki kıdem olarak 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ise daha çok olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının kişisel bilgisayar ve İnternet bağlantısı bulunmakta ve öğretmenler İnternet'i orta ya da sık yoğunlukta kullanmaktadırlar. Örneklem grubunun yine önemli bir çoğunluğunun bilgisayarla ilgili bir eğitim aldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu" ile her ikisi de Şensoy (2004) tarafından geliştirilmiş öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik "Bilgisayar Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (BÖYİÖ)" ve "Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği (BDÖYTÖ)" kullanılmıştır. Uygulama sürecinde ölçeklere erişildikten sonra, ölçek uyarlayıcısı ve geliştiricisinden gerekli izinler ve istatistiksel bilgiler alınarak ölçekler örneklem grubuna uygulamaya başlanmıştır. Her iki ölçek de beşli Likert tipinde hazırlanmış olup BÖYİÖ 16, BDÖYTÖ ise 13 maddeden oluşmaktadır. Geliştirme çalışmalarında ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları BÖYİÖ için .89, BDÖYTÖ için .88 olarak bulunmuştur.

Çalışmada verilerin çözümlemesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Çözümlemeler için aritmetik ortalamalar, frekans ve yüzdeler belirlenmiş, karşılaştırmalarda levne çözümlemesi sonucu normal dağılım gösteren değişkenlerde t-testi, tek yönlü varyans ve Scheffe çözümlemelerinden, normal dağılım göstermeyen değişkenlerde ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Bilgisayar öz-yeterlik inancı ve BDÖ'ye yönelik tutum arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla da Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler dokuz alt problem çerçevesinde ele alınmış, bulguların ve yorumların verilisinde alt problemlerin verilisi sırası dikkate alınarak buna uygun bir sıra izlenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve BDÖ'ye yönelik tutumları genelde nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarını ve BDÖ'ye yönelik tutumlarını ortaya koyabilmek amacıyla ölçeklerden aldıkları puanlar hesaplanmış, puanların dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir. Tabloda olası puanlar başlığı ile verilen sütunda ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek değerlere yer verilmektedir.

Tablo 2. Bilgisayar Öz-Yeterlik İnancına ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlara İlişkin Puanlarının Dağılımı

Ölçek	n	\bar{x}	En düşük- en yüksek puanlar	Olası puanlar
Bilgisayar Öz-yeterlik	480	63.39	32.00-80.00	16.00 - 80.00
BDÖ'ye Yönelik Tutum	480	54.82	31.00-65.00	13.00 - 65.00

Öğretmenlerin Bilgisayar öz-yeterlik inancı ve BDÖ'ye yönelik tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar incelendiğinde her ikisinde alınabilecek en yüksek puanların alındığı gözlenmektedir. Aynı zamanda 16 maddeden oluşan bilgisayar öz-yeterlik ölçeğinden ortalama 63.39 puan, 13 maddeden oluşan BDÖ'ye yönelik tutum ölçeğinden ise ortalama 54.82 puan alan öğretmenler genel olarak kendilerini oldukça üst düzeylerde görmektedirler. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin bilgisayar kullanımında kendilerini oldukça yeterli bularak, BDÖ yapmaya yönelik oldukça olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inancı ölçeğinden ve BDÖ'ye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve t-testi ile cinsiyetler bazında karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında Cinsiyetlerine Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Bayan	276	62.58	9.19	478	-2.298	.022*
	Bay	204	64.49	8.74			
BDÖ'ye Yönelik Tutum	Bayan	276	54.91	7.62	478	.212	.751
	Bay	204	54.70	6.70			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında cinsiyete göre alınan ortalama puanların oldukça birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 3'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin BDÖ'ye yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{\text{Bayan}}=54.91$, $\bar{x}_{\text{Bay}}=54.70$) cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, Bilgisayar öz-yeterliklerinde ise bay öğretmenlerin ($\bar{x}_{\text{Bay}}=64.49$) bayan öğretmenlerden ($\bar{x}_{\text{Bayan}}=62.58$) az da olsa daha yüksek puan aldıkları ve aradaki farklılığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bay öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeylerinde bayan öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında yaşlarına göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan levene çözümlemesi sonucu yaş değişkeninin örneklem grubunda

normal dağılım göstermemesi nedeni ile Kruskal Wallis H testi kullanılarak karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında Yaşlarına Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Ölçek	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Bilgisayar Öz-Yeterlik	20-30 (A)	178	261,51	3	26.911	.000*	A-C
	31-40 (B)	155	254,82				A-D
	41-50 (C)	102	222,19				B-D
	51 ve üstü (D)	45	149,58				C-D
BDÖ'ye Yönelik Tutum	20-30	178	241,52	3	5.005	.171	
	31-40	155	226,18				
	41-50	102	244,00				
	51 ve üstü	45	277,86				

* p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında Yaşlarına Göre Betimsel Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss
Bilgisayar Öz-Yeterlik	20-30 (A)	178	65,06	7,24
	31-40 (B)	155	64,02	9,98
	41-50 (C)	102	61,92	9,49
	51 ve üstü (D)	45	57,93	8,71

Tablo 4'te verilen öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında yaşlara göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarının BDÖ'ye yönelik tutumlarında önemli bir etmen olmadığı, bilgisayar öz-yeterlik inançlarının ise yaşa göre istatistiksel olarak da anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla alt grupların ikili karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda öğretmenlerin yaşlarının daha genç olması kendilerini bilgisayarı kullanımında daha yeterli hissetmelerini sağladığı görülmüştür. Özellikle gençlerin teknolojiyle daha çok ilgili olmaları bu durumu ortaya koymuş olabilir. 51 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inancı puanlarının (\bar{x} =57.93) diğer tüm alt gruplardan düşük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda 20-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inancı puanlarının (\bar{x} =65.06) 41-50 yaşa aralığındaki öğretmenlerden (\bar{x} =61.92) de yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin fakültelerinde almış oldukları bilgisayar eğitimlerinin onlara yardımcı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ’ye yönelik tutumlarında çalıştıkları yerleşim birimine göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan levne çözümlemesi sonucu yerleşim birimi değişkeninin örneklem grubunda normal dağılım göstermemesi nedeni ile Kruskal Wallis H testi kullanılarak karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ’ye Yönelik Tutumlarında Çalıştıkları Yerleşim Birimine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Ölçek	Çalışılan Yerleşim Birimi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Köy (A)	31	300,77	3	32,843	.000*	A-B
	Kasaba/Belde (B)	19	155,37				A-D
	İlçe (C)	156	279,31				C-B
	İl Merkezi (D)	274	217,49				C-D
BDÖ’ye Yönelik Tutum	Köy (A)	31	281,48	3	20,665	.000*	A-B
	Kasaba/Belde (B)	19	146,95				A-D
	İlçe (C)	156	268,60				C-B
	İl Merkezi (D)	274	226,35				C-D

* p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında Çalıştıkları Yerleşim Birimine Göre Betimsel Bulgular

Ölçek	Çalışılan Yerleşim Birimi	n	\bar{x}	ss
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Köy (A)	31	66,61	5,85
	Kasaba/Belde (B)	19	59,68	4,74
	İlçe (C)	156	66,26	6,97
	İl Merkezi (D)	274	61,65	10,04
BDÖ'ye Yönelik Tutum	Köy (A)	31	57,10	3,38
	Kasaba/Belde (B)	19	51,74	3,21
	İlçe (C)	156	56,54	5,68
	İl Merkezi (D)	274	53,80	8,22

Tablo 6'da öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında çalıştıkları yerleşim birimine göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları yere göre hem bilgisayar öz-yeterliklerinin hem de BDÖ'ye yönelik tutumlarının arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla alt grupların ikili karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda hem bilgisayar öz-yeterliklerinde hem de BDÖ'ye yönelik tutumlarında köyde ($\bar{x}_{öz_yeterlik}=66.61$, $\bar{x}_{tutum}=57.10$) ve ilçede ($\bar{x}_{öz_yeterlik}=66.26$, $\bar{x}_{tutum}=56.54$) çalışan öğretmenlerin kasaba/belde'de ($\bar{x}_{öz_yeterlik}=59.68$, $\bar{x}_{tutum}=51.74$) ve il merkezinde ($\bar{x}_{öz_yeterlik}=61.65$, $\bar{x}_{tutum}=53.80$) çalışan öğretmenlerden daha yüksek puan almaları istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Bir önceki yaş boyutuyla ilişkilendirecek olursak, göreve başlayan öğretmenlerin daha çok köy ve ilçelerde görev aldıkları, daha yaşlı öğretmenlerin ise il merkezinde görev aldıklarından dolayı bu tür farklılık ortaya çıkmış olabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında mesleki kıdemlerine göre farklılıklar var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan levne çözümlemesi sonucu mesleki kıdem değişkeninin örneklem grubunda normal dağılım göstermemesi nedeni ile Kruskal Wallis H testi kullanılarak karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Bilgisayar Öz-Yeterlik	1 yıldan az (A)	10	124,45	5	34,790	.000*	A-B / C-E
	1-5 yıl (B)	100	256,94				A-C / C-F
	6-10 yıl (C)	129	279,24				A-D / D-E
	10-15 yıl (D)	70	259,46				A-F / D-F
	16-20 yıl (E)	52	185,88				B-E
	20 yıl ve üstü (F)	119	207,16				B-F
BDÖ'ye Yönelik Tutum	1 yıldan az (A)	10	99,50	5	29,588	.000*	A-B / C-E
	1-5 yıl (B)	100	269,91				A-C / C-F
	6-10 yıl (C)	129	234,05				A-D / E-F
	10-15 yıl (D)	70	228,56				A-F
	16-20 yıl (E)	52	181,55				B-C
	20 yıl ve üstü (F)	119	267,42				B-E

* p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel Bulgular

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss
Bilgisayar Öz-Yeterlik	1 yıldan az (A)	10	56,10	8,10
	1-5 yıl (B)	100	65,05	6,50
	6-10 yıl (C)	129	65,80	8,34
	10-15 yıl (D)	70	63,89	11,08
	16-20 yıl (E)	52	59,35	10,38
	20 yıl ve üstü (F)	119	61,48	8,57
BDÖ'ye Yönelik Tutum	1 yıldan az (A)	10	46,60	8,85
	1-5 yıl (B)	100	56,46	6,39
	6-10 yıl (C)	129	54,97	5,36
	10-15 yıl (D)	70	53,29	9,75
	16-20 yıl (E)	52	51,67	7,88
	20 yıl ve üstü (F)	119	56,26	6,54

Tablo 8'de öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında mesleki kıdemlerine göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre hem bilgisayar öz-yeterliklerinin hem de BDÖ'ye yönelik tutumlarının arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla alt grupların ikili karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda hem bilgisayar öz-yeterliklerinde hem de BDÖ'ye yönelik tutumlarında 1-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin daha yeterli ve olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Özellikle mesleki kıdemleri 1 yıldan az olan öğretmenlerin hem öz-yeterlik ($\bar{x}_{\text{öz-yeterlik}}=56.10$) hem de BDÖ'ye yönelik tutum ($\bar{x}_{\text{tutum}}=46,60$) puanlarının diğer öğretmenlerden daha düşük çıkması istatistiksel olarak da anlamlı görülmüştür. Mesleki kıdem açısından öğretmenler arasından en yüksek öz-yeterlik puanlarının görev süreleri 6-10 yıl olan ($\bar{x}=65.80$) ve 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}=65.05$) tarafından gösterildiği, onları 10-15 yıl ($\bar{x}=63.89$), 20 yıl ve üstü ($\bar{x}=61.48$) ile 16-20 yıl çalışanlar ($\bar{x}=59.38$) izlemektedir. BDÖ'ye yönelik tutum puanlarında ise en yüksek ortalama puanlar görev süreleri 1-5 yıl ($\bar{x}=56.46$) ve 20 yıl ve üstü ($\bar{x}=56.26$) olan öğretmenler tarafından sergilenirken, onları sırasıyla mesleki kıdemleri 6-10 yıl ($\bar{x}=54.97$), 10-15 yıl ($\bar{x}=53.29$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=51.67$) olan öğretmenler izlemektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında kişisel bilgisayarlara ve İnternet erişimine sahip olma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Mann Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar Tablo 10 ve 11'de verilmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Kişisel Bilgisayarı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Var	461	248,06	114354,50	895,500	.000*
	Yok	19	57,13	1085,50		
BDÖ'ye Yönelik Tutum	Var	461	238,95	110155,00	3664,000	.227
	Yok	19	278,16	5285,00		

* p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ'ye Yönelik Tutumlarında İnternet Erişimine Sahip Olma Durumuna Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	İnternet Erişimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Var	426	250,30	106629,00	7326,000	.000*
	Yok	54	163,17	8811,00		
BDÖ'ye Yönelik Tutum	Var	426	248,21	105739,50	8215,500	.001*
	Yok	54	179,64	9700,50		

* p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin kişisel bilgisayara (Tablo 10) ve İnternet erişimine sahip olma (Tablo 11) durumlarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve BDÖ'ye yönelik tutumları incelendiğinde, kişisel bilgisayar ve İnternet erişimine sahip olma durumunun hem öz-yeterlik inancının hem de tutumları olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aradaki farklılık istatistiksel olarak da desteklenmiştir. Yalnızca kişisel bilgisayar sahip olma durumunun BDÖ'ye yönelik tutumlar üzerindeki etkisi anlamlı görülmemiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulan durumlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin kişisel bilgisayara sahip olmaları, kendi bilgisayar öz-yeterlik inançlarını da geliştirmektedir. Bunun yanında İnternet erişimine de sahip olan öğretmenlerin, bilgisayar öz-yeterlik inançları yanında BDÖ'ye yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği gözlemlenmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlere kişisel bilgisayar ve İnternet erişimi sağlamak, onların bilgisayar kullanımlarını BDÖ'ye yönelik tutumlarını olumlu biçimde geliştirdiğinden bu tür olanakların sağlanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ'ye yönelik tutumlarında İnternet kullanım sıklıklarına göre farklılıklar var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde; ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile İnternet kullanım sıklıklarına göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin İnternet kullanım sıklıkları arasında sayısal olarak farklılık olmasına karşın parametrik istatistiksel çözümler için ön koşullardan olan $n>30$ şartının tüm sınıflarda sağlanması ve yapılan levne çözümlemesi sonucu ölçeklerden alınan puanların normal dağılım göstermesi çözümlerinin

yapılmasının uygun olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin İnternet kullanım sıklıklarına göre ölçeklerden elde edilen ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 12’de, yapılan varyans çözümlemesi sonuçları ise Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve BDÖ’ye Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı

Ölçek	İnternet Kullanım Sıklığı	n	\bar{x}	ss
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Hiç veya Nadiren	48	55,56	9,61
	Orta	202	61,12	8,14
	Çok Sık	230	67,02	7,96
BDÖ’ye Yönelik Tutum	Hiç veya Nadiren	48	52,19	9,33
	Orta	202	53,05	7,16
	Çok Sık	48	56,93	6,16

Tablo 13. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve BDÖ’ye Yönelik Tutumlarına Ait Puanlarının İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Gruplar arası	7016,514	2	3508,257	52,04	.000*	orta-nadiren, çok sık-nadiren, çok sık-orta
	Gruplar içi	32159,852	477	67,421			
	Toplam	39176,367	479				
BDÖ’ye Yönelik Tutum	Gruplar arası	1990,244	2	995,122	20,57	.000*	çok sık-nadiren, çok sık-orta
	Gruplar içi	23075,704	477	48,377			
	Toplam	25065,948	479				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13’te görüldüğü üzere İnternet kullanım sıklıkları bakımından öğretmenlerin hem bilgisayar öz-yeterliklerinde ($F_{(2,479)}=52.04$), hem de BDÖ’ye yönelik tutumları ($F_{(2,479)}=20.57$) arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin İnternet kullanım sıklıklarına ilişkin bilgisayar öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar bakımından yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, İnternet’i çok sık kullanan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik ortalama puanlarının ($\bar{x} = 67.02$) hem orta sıklıkta kullanan ($\bar{x} = 61.12$) hem de hiç kullanmayan veya nadiren kullanan ($\bar{x} = 55.56$) öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda orta sıklıkta İnternet kullanan öğretmenlerin öz-yeterlilik ortalama puanları İnternet’i hiç kullanmayan veya nadiren kullanan öğretmenlerin öz-yeterlilik ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

İnternet kullanım sıklıklarına ilişkin olarak öğretmenlerin BDÖ’ye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile yapılan varyans çözümleme sonuçları da, $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir. Kullanım sıklıkları arası farkların hangi durumlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre İnternet’i çok sık kullanan öğretmenlerin BDÖ’ye yönelik tutum ortalama puanlarının (\bar{x} =56.93) hem orta sıklıkta kullanan (\bar{x} =53.05) hem de hiç kullanmayan veya nadiren kullanan (\bar{x} =52.19) öğretmenlerin BDÖ’ye yönelik tutum ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Çözümleme sonuçlarından da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının İnternet kullanım sıklıkları arttıkça hem bilgisayar öz-yeterlilikleri hem de BDÖ’ye yönelik tutumları anlamlı bir şekilde artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin daha fazla İnternet kullanım olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançlarında ve BDÖ’ye yönelik tutumlarında bilgisayarla ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inancı ölçeğinden ve BDÖ’ye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve yapılan levene çözümlemesi sonucu ölçeklerden alınan puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle t-testi ile bilgisayarla ilgili eğitim almaları değişkeni çerçevesinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançlarında ve BDÖ’ye Yönelik Tutumlarında Bilgisayarla İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Bilgisayarla İlgili Eğitimi	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Bilgisayar Öz-Yeterlik	Var	348	62,98	9,14	478	-1,508	,103
	Yok	132	64,48	8,73			
BDÖ’ye Yönelik Tutum	Var	348	54,43	7,50	478	-1,446	,050
	Yok	132	55,87	6,39			

Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve BDÖ’ye yönelik tutum puanları ortalamalarının bilgisayarla ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin yapılan t-testi sonucunda, gruplar arasında her iki ölçek puanlarında da anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Kendilerini daha iyi gördüklerinden eğitim alma ihtiyacı duymadıkları söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ’ye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ’ye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Elde edilen korelasyon çözümlemesi sonuçları Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve BDÖ'ye Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Çözümlemesi Sonuçları

Korelasyonlar	Bilgisayar Öz-Yeterlik	BDÖ'ye Yönelik Tutum
r	1	.384**
Bilgisayar Öz-Yeterlik	p	.000
n	480	480
BDÖ'ye Yönelik Tutum	r	.384**
p	.000	1
n	480	480

** Korelasyon $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlikleri ve BDÖ'ye yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .384$; $p < .05$) denilebilir. Bu sonuca göre aradaki pozitif yöndeki ilişki, bir ölçekten elde edilen puanlar artarken diğerinin de çoğaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterliklerinin artmasının BDÖ'ye yönelik tutumlarını da arttırması, öğretmenlerin daha fazla BDÖ'den yararlanmaları açısından bilgisayar öz-yeterliklerinin geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterliklerini geliştirecekleri olanakların sağlanması ve bu tür hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilişim teknolojileri Dünya ölçeğinde eğitim alanında etkin bir şekilde kullanılmakta ancak bu teknolojilerin Türkiye'deki kullanımının yeterli ve beklenen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Bu noktada, BDÖ günümüz öğretim programlarının temel felsefesini oluşturan öğrenci merkezli eğitimi yansıtması ve bireye ileriki yaşantısına yönelik temel teknoloji yeterliliklerini kazandırması bakımından önemli görülmektedir. Bilindiği üzere BDÖ'de, öğretmen konuyu işlerken, elinde bulunan donanım ve yazılım olanaklarını, işlenecek olan konu özelliklerini, öğrencilerin özelliklerini, belirlediği amaçların özelliklerini dikkate alarak, uygulayacağı BDÖ biçimine karar vermelidir (Aşkar ve Erden, 1986). Bu da ancak BDÖ uygulamalarını başarıya ulaştıracak etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır (Uşun, 2000). Bilgisayar öz-yeterliği kazanarak ve BDÖ'ye yönelik olumlu tutuma sahip olarak eğitim sektöründe göreve başlayan öğretmenler BDÖ'yü derslerinde daha etkin bir biçimde kullanabileceklerdir.

Araştırmada Niğde İlinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, çalıştıkları yerleşim birimi, kıdem, bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olup olmama, İnternet kullanım sıklığı ve bilgisayarla ilgili eğitim alıp almama gibi) açısından incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki de irdelenmiştir. Öğretmenlik hayatında bilişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanması beklenen öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumlarının saptanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar ve yapılan tartışmalar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

Araştırma sonunda ilköğretim öğretmenlerinin, bilgisayar öz-yeterlik inançlarının iyi düzeyde ve BDÖ'ye yönelik tutumlarının da olumlu yönde olduğu (katılıyorumdan tamamıyla katılıyorduma doğru) sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Bu sonuca paralel olarak Bütün Kuş (2005) gerçekleştirmiş olduğu tez çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yüksek bilgisayar öz-yeterlik inançlarına ve BDÖ'ye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Öztürk'ün (2006) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu bir tutuma ve yeterlilik bakımından orta düzeyde bir yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları cinsiyete göre ele alınmış, bay öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin BDÖ'ye yönelik tutumları ise cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Tablo 3). Gündelik hayatta bayanlara göre daha fazla bilgisayar ve diğer teknolojilerle etkileşim halinde bulunan bay öğretmenlerin daha fazla öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenen bir durumdur. Tutumlar açısından ise bay öğretmenlerin aksine, hizmet sürecinde bilgisayar ve diğer teknolojilerle etkileşimde bulunma şansına sahip olan bayan öğretmenlerin daha fazla olumlu tutum sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde deneysel çalışmalarda cinsiyet değişkenine bağlı olarak elde edilen bulgularda bayların bayanlara göre daha yeterli oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum bayanların kültür toplumu olmanın sonucu olarak teknolojik aletlerle daha az fırsatlarının olması ile açıklanmaktadır (Azizoğlu ve Çetin, 2009). Özellikle baylar bayanlara göre bilgisayar ve diğer teknolojiler ile daha fazla uğraşmaktadırlar. Baran ve Kuloğlu (2001)'nin "İnternet Kafelerde, İnternet Kullanımı ve Sanal-Sosyal İlişkiler: Ankara Örneği" adlı çalışmasının sonuçlarında İnternet kafeye giden bireylerin %80'inin bay, %20'sinin bayan olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gümüş (2003) yapmış olduğu çalışmasında İnternet kafe müşterilerinin %86,4'ünün baylardan oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Gören (2003), evinde tek başına bilgisayar öğrenmenin ağırlıklı olarak baylar için geçerli olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla bay öğretmenlerin bilgisayar öğrenmede ve kullanımında, bayan öğretmenlere göre evlerinde imkânları olmasa dahi daha etkin oldukları söylenebilir. Bayan öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri açısından daha çekingen ve daha düşük güven sahibi oldukları alan yazında vurgulanmaktadır (Birişçi, Metin ve Karakaş, 2009; Mehloff, 2001; Hakkarainen, 2000 Akt. Namlu ve Ceyhan, 2002). Diğer taraftan, bayanların bilgisayar kullanma konusunda daha olumlu tutum içerisinde olduklarını (Ray, Sormunen ve Harris, 1999) ya da cinsiyetin bu konuda herhangi bir etkisinin olmadığını (Shapka ve Ferrari, 2003) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Yenilmez ve diğer. (2011) yapmış oldukları çalışmada bay öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstererek bu çalışmaya benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bilgisayar öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Tekinarslan, 2011; Tuncer ve Tanaş, 2011).

İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları yaşlarına göre farklılık göstermekte iken BDÖ'ye yönelik tutumlarında ise yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılık görülmemektedir (Tablo 4). Yaşları daha genç olan öğretmenler daha yüksek öz-yeterlik inancına sahiptirler. Yaş değişkenine ilişkin elde edilen bu sonuç Bütün Kuş (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Özellikle günümüzde genç bireylerin teknoloji konusunda daha ilgili olmaları daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olma sonucunu ortaya koymuş olabilir. Yaş değişkenine paralel olarak öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine ve kıdemlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da daha fazla küçük yerleşim birimlerinde görev yapan ve daha az hizmet süresine sahip genç öğretmenlerin hem bilgisayar öz-yeterlik inançları hem de BDÖ'ye yönelik tutumları daha yüksek bulunmuştur (Tablo 6, Tablo 8).

Araştırmada kişisel bilgisayara ve İnternet bağlantısına sahip ilköğretim öğretmenlerinin kişisel bilgisayara ve İnternet bağlantısına sahip olmayan öğretmenlere göre öz-yeterlik inancı ve BDÖ'ye yönelik tutum açısından daha yüksek inanç ve tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 10, 11). Bununla birlikte öğretmen adaylarının İnternet kullanım sıklıklarının artması hem bilgisayar öz-yeterlik inançları, hem de BDÖ'ye yönelik tutumları açısından olumlu etki yaratmaktadır (Tablo 13). Alan yazında bu sonuca benzer sonuçları içeren çalışmalara da rastlanmaktadır (Eliküçük, 2006; Tekinarslan, 2011; Tınmaz, 2004; Yenilmez ve diğer.). Ocak ve Akdemir (2008) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretmenlerin öğretme etkinliklerinde bilgisayar uygulamalarını sık kullanmalarının onların tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada C.-C. Tsai, Lin ve M.-J. Tsai (2001), İnternet deneyimi daha çok olan öğrencilerin deneyimi daha az olan öğrencilere oranla teknolojiye yönelik daha olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Gündelik hayatta bilgisayar ve İnternet ile daha fazla etkileşim halinde bulunan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları artmakta, bununla birlikte BDÖ'ye yönelik tutumları da pozitif yönde değişim göstermektedir.

Arslan'a (2008) göre hizmet öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları arasında bu söylemi destekler nitelikte orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 15). Sorgo, Verckovnik ve Kocijancic (2010) Sloven biyoloji öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada öğretmenlerin teknolojiye yönelik algıları ile teknoloji kullanım yeterlilikleri ve sıklığı arasında yüksek bir korelasyon saptamışlardır. Aynı şekilde Gibbone, Rukavina ve Silverman (2010) öğretmenlerin fizik eğitiminde teknolojiyi öğrenme yaşantılarına entegre etmede tutumları ve teknoloji pratikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgular bu çalışmalarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin geliştirilen öneriler ise şunlardır:

Bu araştırmada; alan yazında daha çok farklı alanlardaki öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen öz yeterlik inancı ile ilgili çalışmaların mesleklerini sürdürmekte olan öğretmenlere de uygulanmasıyla yeni bulgulara ulaşılacağı ortaya konmuştur. Bu nedenle gelecekte ilköğretim dışındaki diğer öğretim kurumlarındaki öğretmenlere yönelik öz yeterlik inancı, tutum gibi özelliklerin farklı değişkenlere göre ele alınarak incelenmesi önerilmektedir.

Bu çalışma Niğde İlinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir, benzer çalışmaların farklı disiplin alanlarında ve farklı illerde uygulanmasının da uygun olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterliklerinin ve BDÖ'ye yönelik tutumlarının daha kıdemli olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada özellikle öğretmen adaylarına hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme kurumları tarafından nitelik ve nicelik bakımından daha yüksek bir teknoloji eğitimi verilmesi önerilebilir.

Özellikle bilgisayar öz-yeterlik inancına ve bilgisayar destekli eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde asıl görevin onları yetiştiren aile ve öğretmenlerden başladığı düşünülürse, eğitim ve öğretim sistemimizde bilişim teknolojilerine yönelik yeterlilikleri arttıracak ve bu boyutta olumlu tutumlar geliştirecek köklü program değişikliklerine gidilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-Yeterlik İnancı İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*. 2(3), 86-93.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*. 2(2), 79-96.
- Aksoy, H. H. (2003). Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye. *Eğitim Bilim Toplum*. 1(1), 51-60.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(24), 101-109.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1986). Mikrobilgisayarların Okullarda Kullanımı. *Eğitim ve Bilim*. 61, 21-25.
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 171-182.
- Baran, A.G. ve Kuloğlu, C. (2001). İnternet Kafelerdeki İnternet Kullanımı ve Sanal-Sosyal İlişkiler: Ankara Örneği. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu*. Ankara: Kültür Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Derneği. 77-84.
- Birişçi, S., Metin, M. ve Karakaş, M. (2009). Prospective Elementary Teachers' Attitudes toward Computer and Internet Use: A Sample from Turkey. *World Applied Sciences Journal*. 6(10), 1433-1440.
- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(10), 27-38.
- Eliküçük, H. (2006). Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Gibbone, A., Rukavina, P. ve Silverman, S. (2010). Technology Integration in Secondary Physical Education: Teachers' Attitudes and Practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 3(1), 27-42.
- Gong, M., Xu, Y. ve Yu, Y. (2004). An Enhanced Technology Acceptance Model for Web-Based Learning. *Journal of Information Systems Education*. 15(4), 365-374.
- Gören, D. (2003). Yeni İletişim Teknolojisi Olarak İnternet Kafeler ve İnternetin Kamuya Açık Alanlarda Kullanılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Gümüş, Ç. (2003). İnternet Kafelerin (Dijital Kütüphaneler) Denetlenmesi ve Eğitim Amaçlı Kullanımının Teşviki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

- Haydn, T. ve Barton, R. (2007). Common Needs and Different Agendas: How Trainee Teachers Make Progress in their Ability to Use ICT in Subject Teaching. Some Lessons From The UK. *Computers & Education*. 49, 1018-1036.
- İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1),127-145.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (On Dokuzuncu Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 203-209.
- MEB. (2012). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. URL: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> (02.10.2012).
- Mehloff, C.E. (2001). Knowledge, Commitment and Attitudes of Home Economics Faculty towards Computer. *Home Economic Research Journal*. 17(4), 300-308.
- Namlu, A. G. ve Ceyhan, E. (2002). Bilgisayar Kaygısı (Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma). *Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No 1353*.
- Oakes, J. ve Martin, L. (2002). Struggling for Educational Equity in Diverse Communities: School Reform as Social Movement. *Journal of Educational Change*. 3, 383-406.
- Ocak, M. A. ve Akdemir, O. (2008). An Investigation of Primary School Science Teachers' Use of Computer Applications. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*. 7(4), 54-60.
- Özden, M. Y., Çağıltay, K. ve Çağıltay, N. E. (2004). Teknoloji ve Eğitim: Ülke Deneyimleri ve Türkiye İçin Dersler. URL: http://members.tripod.com/unal_mat/ulder.htm (02.10.2012).
- Öztürk, T. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ray, C. M., Sormunen, C. ve Harris, T. M. (1999). Men's and Women's Attitudes toward Computer Technology: A Comparison. *Office Systems Research Journal*. 17(1), 1-8.
- Reiner, M. (2009). Sensory Cues, Visualization and Physics Learning. *International Journal of Science Education*. 31(3), 343-364.
- Shapka, J. D. ve Ferrari, M. (2003). Computer-Related Attitudes and Actions of Teacher Candidates. *Computers in Human Behavior*. 19, 319-334.
- Sorgo, A., Verckovnik, T. ve Kocijancic, S. (2010). Information and Communication Technologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 6(1), 37-46.
- Şensoy, Ö. (2004). BDÖ Deneyimi Olan Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları ve BDÖ Yönteminin Yararına İlişkin İnançları Üzerine Bir Çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekinarslan, E. (2011). Faculty of Education Students' Self-Efficacy Perceptions toward Online Technologies. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(37), 120-134.
- Teo, T. (2008). Pre-service Teachers' Attitudes towards Computer Use: A Singapore Survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413-424.

- Tınmaz, H. (2004). An Assessment of Preservice Teachers' Technology Perception in Relation to Their Subject Area. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tsai, C.-C., Lin, S. S. J. ve Tsai, M.-J. (2001). Developing an Internet Attitude Scale for High School Students. *Computers & Education*. 37(1), 41-51.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6, 222-232.
- Uşun, S. (2000). Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Varank, İ. (2009). Considering Material Development Dimension of Educational Technologies: Determining Competencies and Pre-Service Teachers' Skills in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 5(2), 119-125.
- Watson, G. (1997). Pre-service Teachers' Views on Their Information Technology Education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. 6(3), 255-270.
- Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P. ve Ersoy, M. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*. 7(1), 371-379.

Computer Self-Efficacy Beliefs of Primary School Teachers and Their Attitudes towards Computer-Aided Instruction

Oğuz Çetin^{iv}, Belemir Güngör^v

Extended Abstract

Purpose: The computer is a tool to be used in the service of people and now more and more people are using computers throughout the world. Besides using computer technology anytime and anywhere, Computer-Aided Instruction (CAI) is getting more and more important. Educational institutions from primary school to universities use CAI to teach different lessons such as writing, reading, arithmetic, art, science, mathematics, music, history, geography, economics, business, architecture and engineering. As in most counties, computers are also used to improve education in schools in Turkey. So, education systems are harmonized with CAI. Teachers have an important role in education systems for the success of CAI. Teachers' level of knowledge, case of using CAI in their lessons and self-efficacy beliefs about CAI affects the their using of CAI in lessons efficiently. In addition, teachers' having positive attitudes to CAI is as important as using computer technology. When the literature is reviewed, it is realized that the number of studies examining computer self-efficacy beliefs of in-service teachers and their affective approaches to the use of computer technologies in instruction and determining relationship between self-efficacy and the attitudes is insufficient. Also, it is seen that the majority of existing studies were conducted with small samples consisting of teacher candidates. This situation led to this study. The purpose of this study is to examine the computer self-efficacy beliefs of primary school teachers who work in the province of Nigde and their attitudes towards CAI with respect to different variables and examine the relationship between their self-efficacy beliefs and attitudes.

Method: A general survey model has been used to search computer self-efficacy beliefs, attitudes towards CAI of pre-service teachers and the relationship between self-efficacy beliefs and attitudes. The population of the scan type of study carried out has comprised all primary school teachers in the province of Nigde within the academic year 2011-2012 and sample thereof consisted of 480 teachers designated primarily in a stratified and subsequently random manner among cited teachers. In this study, the data collection tool "Personal Information Form" developed through researchers has been employed together with "Computer Self-Efficacy Belief Scale" and "Computer-Aided Instruction Attitude Scale" both developed through Senyol (2004). Cronbach's alpha coefficients of internal consistency of the scales in the development works were .89 and .88. In this study, t-test, one-way ANOVA and Scheffe analyzes have been used in the comparison of variables with normal distribution, while Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H test have been employed in the comparison of variables without normal distribution. The Pearson product moment correlation coefficient has been applied in order to reveal relationships.

Results: In the light of the findings computer self-efficacy beliefs of teachers have been determined as high level and their attitudes towards CAI has shown a high level. Teachers' self-efficacy beliefs have shown significant differences according to gender and age variables however the same variables have not shown an important factor in attitudes. Statistically

^{iv} Yrd.Doç.Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, oguzcetin@nigde.edu.tr

^v Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi A. D., bgungor@windowslive.com

significant differences incident to self-efficacy and attitudes have been observed both in terms of seniority of teachers and the lieu of their works. It has been determined that teachers who had a computer with Internet connection and who have used the Internet more frequently tended to have significantly higher self-efficacy beliefs and attitudes. A middle level, positive and significant relationship has been observed between teachers' self-efficacy beliefs and attitudes. Through this research it has been indicated that teachers are at high level self-efficacy beliefs in terms of using computers and generally have positive attitudes towards CAI. The positive, significance correlation at middle level between self-efficacy and attitude has shown that teachers at acceptable level in terms of using computers have more positive attitudes to CAI.

Discussion: Previous studies and this study have revealed that individuals with high computer self-efficacy beliefs are more willing in participating in activities vis a vis computers and the expectations thereof germane to such studies are higher. Teachers with developed computer self-efficacy beliefs both prior to and during the service thereof are expected to be more successful in CAI applications in the process of education. The findings of the study are expected to contribute to teachers and relevant persons who conduct studies on cited field.

Conclusion: In this study, it was found that new findings can be attained by replicating the studies in the literature related to self-efficacy beliefs of the teacher candidates mostly in different subject areas on the sample of in-service teachers. Therefore, it is suggested that future studies should examine self-efficacy and attitudes of the teachers in other educational institutions except from primary education with different variables.

Key Words: Primary School Teachers, Computer Self-Efficacy Belief, Attitude towards Computer-Aided Instruction.

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları

Adil Çorukⁱ

Özet: Çalışma yaşamında duyguların önemli bir yeri vardır. Rasyonel bakış açısıyla uzun süre önemsenmeyen duyguların hizmet sektörünün de gelişmesiyle birlikte önemsendiği ve araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Duygular, davranışları pek çok şekilde etkileyebildiğinden örgütteki davranışları anlamak açısından önemlidir. Günümüzde işverenlerin; çalışanların duygularını ve duygusal gösterimlerini şekillendirme çabaları, duygusal emek kavramının örgütsel davranış alanında önem kazanmasına neden olmuştur. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları ele alınmıştır. Bu bağlamda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan 191 idari personele ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak duygusal emek ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre idari personelin duygusal emek stratejilerinden daha çok samimi davranış stratejisini benimsedikleri, yüzeysel davranış stratejisini ise daha az benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Duygusal emek stratejilerinden derin davranış boyutunda cinsiyet, görev yaptığı birimdeki hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi ve yaş değişkeni olmak üzere bütün değişkenlerde anlamlı farklılıklar söz konusudur. Samimi davranış boyutunda ise sadece görev yaptığı birimdeki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık söz konusudur. Yüzeysel davranış boyutunda ise değişkenler açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Eğitim sektörü duyguların yoğun olarak yaşandığı bir hizmet sektörü olmasına rağmen bu alanda duygusal emek ile ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılacak farklı çalışmalarla duyguların çalışma yaşamındaki önemi ortaya konulabilir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Duygular, Duygusal Emek, İdari Personel

1 GİRİŞ

Bireyler gerek iş, gerekse iş dışındaki yaşamlarında birçok duygu yaşar. Duygular, insan davranışının bir parçası olup bireyin iç dünyasından karşılıklı ilişkilere kadar birçok alanda belirleyicidir ve insan davranışında temel bir role sahiptir (Erkuş ve Günlü, 2008). İnsanoğlunun var oluşundan beri hayatta kalmasında duyguların önemli bir yeri vardır. Duygu konusunun insan yaşamındaki önemine rağmen çalışma yaşamında uzun süre gündeme alınmadığı görülmektedir. Örgütü bilimsel yönetim anlayışı ile yapılandırmaya çalışan Taylorcu düşünce, insanın duygusal bir varlık olduğu gerçeğini göz ardı etmiş ve onuetkin ve verimli kullanmanın yollarını ortaya koymaya çalışmıştır. İşyerinde duyguların önemli hale gelmesi ve örgüt yaşantısının bu şekli ile ele alınması örgütsel psikoloji alanındaki gelişmeler ve bu doğrultuda gelişen hizmet sektörü ile paralellik gösteren bir süreçte gerçekleşmiştir. Hizmet sektörünün gelişmesi ile birlikte hem çalışanların hem de hizmetin sunulduğu kişilerin duyguları, yönetim bilimcileri daha fazla meşgul etmeye başlamıştır. Duygular, örgütsel yaşamın ve yönetimin ayrılmaz parçasıdır. Duygular, davranışları pek çok şekilde etkileyebildiğinden örgütteki davranışların anlaşılması açısından önemlidir. Çalışma yaşamını duygulardan bağımsız düşünmek zordur. Çünkü örgütü oluşturan bireyler sosyo-psikolojik yönü olan insanlardır. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu işlerde duyguların yoğunluğu daha da fazla hissedilmektedir. Örgüt yaşamında çalışanlardan duygularını kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri beklenmektedir. Özellikle eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı ve

ⁱ Yrd.Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, adilcoruk@hotmail.com

yüz yüze ilişkilerin ve etkileşimin daha fazla olduğu örgütlerde bu beklentinin daha da üst seviyelerde olduğu bilinmektedir.

Örgütsel bağlamda geleneksel olarak birçok teori Weber, Taylor ve Fayol gibi teorisyenlerin rasyonel geleneğinden etkilenmiştir (Callahan ve McCollum, 2002). 1960'lı yıllarda çalışma yaşamında duyguların reddedildiği bilişsel alan söz konusudur. Bu yıllarda duygular örgütsel davranış alanında göz ardı edilmiştir. İşyerleri rasyonel bir çevre olarak görülmüş ve duygu bu geniş kapsamlı mekanizmanın bir çeşit kusuru olarak algılanmıştır (Grandey, 2000; Tran, 1998). Örgütsel süreçlerin önemli bir parçası olarak duyguların keşfedilmesi ise oldukça yenidir. Duygu konusunda yapılan araştırmalar öncelikle duyguların örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetilmesi ve çalışanlar için gerekli olan örgütsel duygu kurallarının tanımlanması şeklinde ortaya çıkmıştır (Scherer ve Tran, 2001). Modern yaklaşımlarla birlikte aklın duygulara mutlak egemenliği paradigması ve örgütlerin aşırı derecede rasyonel olan modeli sorgulanmaya başlamıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda işyerindeki duygu araştırmaları gelişmeye başlamıştır (Ashkanasy, Härtel ve Zerbe, 2002; Fineman, 2000; Lord, Klimoski ve Kanfer, 2002; Payne ve Cooper, 2001). Bu araştırmalarda; duyguların her haliyle örgütsel yaşamın içine yerleştiği ve içice geçtiği ile ilgili artan bir anlayış söz konusudur (Brotheridge ve Lee, 2008).

2. DUYGUSAL EMEK

Çalışanlardan, hizmet sunarken duygularını kurum politikaları ve stratejileriyle uyumlu bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir. (Güngör, 2009). Çalışma yaşamında hizmeti sunan ve hizmeti alan arasındaki etkileşimin önemli bir ögesi duygular oluşturmaktadır. Hizmeti sunan, duygusal tepkilerini hizmeti alan kişide memnuniyet yaratacak şekilde düzenlemekle yükümlü hale gelmiştir. Günümüz koşullarında hizmet sektöründe çalışanlar aldıkları ücretin karşılığında kendi duygularını kullanarak karşı tarafın duygularını yönlendirme görevini de yerine getirmek durumundadırlar. Duygusal emeğin çıkış noktasını da bu anlayış oluşturmaktadır (Oral ve Köse, 2011). Duygusal emek genellikle hizmet sektöründe örgütler tarafından istenen duyguların ifade edilmesi eylemi olarak tanımlanabilir (Morris ve Feldman, 1997). Günümüzde işverenlerin; çalışanların duygularını ve duygusal gösterimlerini şekillendirme çabaları, duygusal emek kavramının örgütsel davranış alanında önem kazanmasına neden olmuştur. İşverenler tarafından gerçekleştirilen bu yönetim, şekillendirme veya kontrol çabası, yazılı kurallar şeklinde olabileceği gibi, daha informal bir şekilde protokol veya beklentiler biçiminde veya kurum kültürünün bir parçası olarak da ortaya konabilmektedir (Mann, 2007).

Genellikle örgütsel amaçlara ulaşılabilmesi için yöneticilerin gerekli gördükleri ile hissedilen duygular arasında farklılıklar olabilmektedir. Örgütün işin bir parçası olarak duyguların belirlenen bir şekilde ifade edilmesini tavsiye etmesi duygusal emek olarak bilinir. Duygusal emek büyük ölçüde yapay duyguların sergilenmesini ifade etmektedir ve bu duygular yönetim tarafından kontrol edilen ve tanımlanan duyguları ifade etmektedir (Hochschild, 1983, Wharton, 1999). İşyerinde duygunun doğası ve süreci, bilimsel anlamda Hochschild'ın (1983) havayolu sektöründe duygusal emek ile ilgili çığır açan çalışması ve duygu ile ilişkili davranışın ücretli işgücünün önemli bir bileşeni olduğu yönündeki değerlendirmesi ile önemli ilgi görmüştür. Hochschild bir kişinin bu koşullarda duygularını kontrol etmesini bir emek şekli olarak ifade etmektedir (Byradley, 2010) ve bunu duygusal emek olarak adlandırmaktadır. Hochschild (1983) duygusal emeğin birilerinin kendi duygularını yönetmekten farklı olduğunu, duygusal emeğin örgüt tarafından istenilen duyguların sergilenmesi olduğunu belirtmiştir (Miller, Considine ve Garner, 2007). Duygusal emek hislerin ne zaman ifade edileceğini ve ne zaman ifade edilmeyeceğini değerlendirmeyi, duyguların ifadesinin nasıl uygun olduğunu ve nasıl uygun olmadığını değerlendirilmesini ve duyguların ifadesinin düzenlenmesini ve yönetimini içermektedir (Brown ve Brooks, 2002).

Ashkanasy'e (2003) göre duygusal emek duyguların yönetimini yansıtmaktadır. Bu bazen bilinçli, bazen bilinçsiz bir şekilde zihinsel çaba yoluyla ortaya çıkar (Grama ve Botone, 2009). Grandey (2000) ise duygusal emeği "hem hisleri hem de ifadeleri örgütsel amaçlar için düzenleme süreci" olarak tanımlamıştır (Grandey, 2000). Duygusal emekle ilgili çalışmaların çoğunluğu olumlu duyguların ifade edilmesi için düzenlenen kurallarla ilgilidir (Domagalski, 1999). Hizmet sunulan kişilerle doğrudan etkileşim halinde olan meslekler, duygusal emek sürecinin yoğun olarak yaşandığı mesleklerdir (Dursun, Bayram ve Aytaç, 2011). Duygusal emeğe yönelik beklentiler zamanla kurum kültürünün bir parçası haline gelebilmektedir. Böyle bir yapıyı oluşturmaya ve güçlendirmeye dönük girişimler çoğunlukla iş yerinde çalışanların duygularının yönlendirilmesini ve kontrolünü gerektirmektedir. Sonunda kurum kültürü sadece çalışanların davranışlarını değil aynı zamanda hislerini de kontrol etmeye yöneldikleri bir yapıya dönüşmektedir. Hochschild'e göre duygusal emek kapitalistlerin çalışanları sömürmeleri için yeni bir alan sağlamıştır (Boyd, 2002).

2.1. Duygusal Emek Stratejileri

Duygusal emeğe karşı çalışanlar uygun duygusal gösterimleri farklı şekillerde üretirler (Hochschild, 1983). Duygusal emek üzerine yapılan araştırmalarda bu stratejiler genel anlamda yüzeysel davranış, derin davranış ve samimi davranış olarak sınıflandırılmıştır.

2.1.1. Yüzeysel davranış

Yüzeysel davranış çalışanın hissetmediği halde "maske takarak" davranışta bulunmasını, görüntüde sergilenen davranışları ifade etmektedir. Yüzeysel davranış çalışanların gerçekten hissettikleri duygulardan çok işin gerektirdiği duyguları ifade etmesini, adeta rol oynamalarını içermektedir. Yüzeysel davranışta, duygusal anlatımlar ayarlanır ve kontrol altına alınır. Bu aşamada, inisiyatif kullanabilme ve hızlı düşünme önemli yetenekler olarak aranır. Yüzeysel davranış her zaman güvenilir görünmeyebilir ve çalışanın hissettikleri ile ifade ettikleri arasındaki zıtlık çalışanda yabancılaşma hissini uyandırabilir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Totterdell, 2002).

Yüzeysel davranış, çalışanların, gerçek hislerini değiştirmedikleri halde, duygu gösterimlerini kontrol ederek beklentilere uyumlu hale getirdikleri davranış biçimi şeklinde de tanımlanabilir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Grandey, 2003). Burada çalışan, göstermek zorunda olduğu davranışa odaklanır ve gerçek duygularını belli etmemeye çalışır. Yüzeysel davranışta, çalışanların gerçek duygularını değil yalnızca davranışlarını değiştirmeleri söz konusudur. Çalışanlar bunu da örgütün kurallarına uyarak işlerini korumak adına yaparlar (Köksel, 2009; Oral ve Köse, 2011).

Yüzeysel davranış genellikle olumsuz duyguları bastırıp davranışa dökmek veya olumlu duygular içerisindeymiş gibi davranmaya çalışmakla ilgilidir. Çünkü çalışanlardan beklenen müşterilere karşı olumlu tavırlar sergilemeleridir (Diefendorff, Croyle ve Gosserand, 2005).

2.1.2. Derin davranış

Yüzeysel davranışın aksine derin davranış çalışanın duygusal olarak temsil etme kuralını kendi içsel duyguları olarak görmesini içermektedir (Miller, Considine ve Garner, 2007). Derin davranış çalışanın ifade etmek istediği duyguları tecrübe etmeye çalışmasını içermektedir. Bu duygu yönetimi metodu yüzeysel davranış ile karşılaştırıldığında daha fazla çaba gerektirir ve daha iyi hizmet performansına ve daha yüksek iş doyumuna yol açar (Totterdell, 2002).

Derin davranış, çalışandan sergilenmesi istenilen duyguları gerçekten yaşamayı ve hissetmeyi denemesidir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Derin davranışta kişi gerçek hislerini kendisinden beklenen davranışlarla uyumlu hale getirmeye çalışır (Grandey, 2003). Bu aşamada duygular hissedilmeye ve içselleştirilmeye çalışılır. Başka bir ifadeyle bu davranış türünde çalışan, göstermek durumunda olduğu duyguyu bizzat deneyimlemeye çalışmaktadır (Diefendorff ve

diğerleri, 2005). Derin davranışın yüzeysel davranıştan farklı tarafı, bu yöntemde sadece davranışların değil duyguların da davranış kurallarına uyumlu hale getirilmesidir (Köksel, 2009; Çaldağ, 2010; Oral ve Köse, 2011).

2.1.3. Samimi davranış

Ashforth ve Humphrey (1993), bireylerin rol gereklerini yerine getirmeleri için her zaman "rol" yapmaları gerektiğini, bazı durumlarda gerçek duygularıyla sergilemeleri gereken duyguların birbirinin aynı olabileceğini ifade etmişlerdir. Samimi davranış, çalışanların yansıtmak durumunda oldukları duyguları zaten hissediyor olmaları durumunda ortaya çıkan davranış türüdür. Ashforth ve Humphrey (1993), bu davranış türünde kişinin çok az duygusal emek harcadığını ifade etmişlerdir. Morris ve Feldman'a (1996) göre ise kişi yansıtmak zorunda olduğu duyguyu hissediyor olsa bile, bu duyguyu örgütün istediği davranışlarla yansıtabilme için yine de belli bir miktar emek harcamak zorundadır (Köksel, 2009; Çaldağ, 2010; Oral ve Köse, 2011).

2.2. Duygusal Emek Davranışlarının Yol Açtığı Sonuçlar

Bir duygu yönetimi süreci olan duygusal emek, sergilenen duygularla, gerçekte hissedilen duygular arasındaki ilişkiye bağlı olarak çalışanlar üzerinde bazı olumlu veya olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

2.2.1. Olumlu Sonuçlar

Duygusal emek üzerine yapılan araştırmalar genellikle bu olgunun çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerini anlamaya ve açıklamaya odaklanmıştır. Duygusal emeğin neden olabileceği olumlu sonuçlar üzerinde ise pek fazla durulmamıştır. Oysa duygusal emeğin, hem çalışanlar hem de örgütler açısından bir takım olumlu sonuçları da söz konusudur. Çalışanlar açısından bakıldığında, iş yerinde belirli bir takım duygusal davranış kuralları dâhilinde yapılan davranışların kişinin işini daha başarılı bir şekilde yapma konusunda yardımcı olduğu, böylece de çalışanın performansını artırdığı söylenebilir. Ashforth ve Humphrey de (1993) duygusal davranış kurallarının çalışanlarla müşteriler arasında oluşması muhtemel problemleri engellediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca duygusal davranış kuralları çalışanların görevlerini başarıyla yerine getirmelerine yardımcı olmakta; bu da bireylerin öz yeterlilik düzeylerini geliştirmektedir. Rafaeli ve Sutton (1987) da duygusal emeğin çalışanlara finansal açıdan faydalar sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra duygusal uyum durumunda, yani bireyin gerçek duyguları ile sergilediği duygular aynı ve duygusal davranış kurallarına uygun olduğunda, duygusal emek çalışan sağlığı açısından faydalı sonuçlar doğurmaktadır. Örgütler açısından bakıldığında ise, duygusal emeğin en önemli sonucu müşteri memnuniyeti sağlamasıdır denilebilir (Oral ve Köse, 2011).

2.2.2. Olumsuz Sonuçlar

Gerçekten hissedilen duyguların yinelemeli olarak yönetilmesiyle, çalışan gerçekten hissettiği duygularla nasıl hissetmesi gerektiği ile ilgili beklenen "yaratılmış" duyguları ayırt etmede zorluklar yaşar. İşyerinde duygularının yönetilmesi, uzun vadede çalışanın kendine yabancılaşmış hissetmesine neden olabilir (Sloan, 2007). Sergilenen duygularla, gerçekte hissedilen duyguların birbirinden farklı olması -diğer bir ifade ile duygusal uyumsuzluk- çalışanların işlerinden sağladıkları doyum düzeylerinin düşmesine ve işe bağlı stres ve tükenme düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Brotheridge ve Grandey, 2002; Brotheridge ve Lee, 2002, 2003; Köksel, 2009; Dursun, Bayram ve Aytaç, 2011).

Wharton (1999), işyerinde kişilerden beklenen duygusal emeğin bir baskı unsuru haline gelerek strese neden olabileceğini belirtmektedir. Ancak, araştırmacıların ortak görüşü duygusal emeğin olumsuz etkilerinin her şartta ve her çalışan için geçerli olmayacağıdır. Olumsuz etkiler

çalışma ortamı ve kişisel faktörlere bağlı olarak kendisini gösterecek veya göstermeyecektir (Oral ve Köse, 2011).

Duygusal emek ayrıca çalışanların gerçek iç duyguları ile sergiledikleri duygular arasında içsel bir çatışmaya yol açan “duygusal uyumsuzluğa” yol açabilmektedir (Ashkanasy ve Ashton-James, 2006). Middleton (1989) örgütlerde gerçekten hissedilen duygularla sergilenen duygular arasındaki çelişkiyi “duygusal uyumsuzluk” olarak tanımlamıştır. Çalışanlar örgüt tarafından gerekli görülen duygularla çalışanların gerçek veya içsel duyguları çarpıştığında duygusal uyumsuzlukla karşı karşıya kalırlar. Duygusal uyumsuzlukla ilgili araştırmalar uyumsuzluğu duygusal emeğin bir sonucu olarak nitelendirmişlerdir.

Üniversite personelinin içeren örgütsel davranış ile ilgili çalışmaların, çoğunlukla akademisyenler üzerinde yapıldığı, üniversitelerde görev yapan idari personel ile ilgili çalışmaların ise sınırlı olduğu ilgili alanyazın tarandığında görülmektedir. Üniversitelerin bir kurum olarak görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi sürecinde idari personelin öneminin büyük olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İdari personel eğitimin yürütülmesi için gereken bütün hizmetleri yürüten görünmeyen kahramanlardır. Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personel günlük iş yaşamında gerek akademik personel gerekse de diğer idari personel ve öğrencilerle çeşitli şekillerde etkileşime geçmek durumunda kalmaktadır. Bu etkileşim esnasında idari personel çeşitli duygular içerisinde bulunmaktadır. Bu duygular bazen çalışanların gerçekten hissettiği duygular, bazen de göstermek durumunda olduğu duygular olabilmektedir. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışlarını belirlemeye yönelik bu çalışma, bulgular arasındaki ilişkileri görebilmeyi amaçladığından betimsel nitelikte bir çalışmadır ve tarama modelinde ele alınmıştır. Temel probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Katılımcıların duygusal emek boyutlarındaki (yüzeysel davranış, derin davranış, samimi davranış) davranış düzeyleri nasıldır?

2. Duygusal emek boyutları (yüzeysel davranış, derin davranış, samimi davranış);

a. cinsiyet,

b. görev yaptığı birimdeki hizmet süresi,

c. meslekteki hizmet süresi,

d. yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.1. Evren ve Örneklem

Tarama modelinde ele alınan araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde görev yapan idari personel oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde seçkisiz örnekleme tekniği ile seçilen 191 idari personel ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan idari personelin demografik özelliklerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	103	53,9
	Kadın	88	46,1
Mevcut Biriminde Çalışma Süresi	1 yıldan az	32	16,8
	1-4 yıl	55	28,8
	5-8 yıl	36	18,8
	9 yıl ve üzeri	68	35,6
Meslekteki Hizmet Süresi	1 yıldan az	14	7,3
	1-5 yıl	29	15,2
	6-10 yıl	41	21,5
	11-15 yıl	34	17,8
	16-20 yıl	46	24,1
	21-25 yıl	14	7,3
	26 yıl ve üzeri	13	6,8
Toplam		191	100

3.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak duygusal emek ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Grandey'in (1999), Brotheridge ve Lee'nin (1998) çalışmasından yararlanarak geliştirdiği ve doktora tez çalışmasında kullandığı maddelerin Türkçeye çevrilmesiyle elde edilmiş ve Türkiye'de çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler üniversitelerde görev yapan idari personele yöneltilmek üzere yeniden düzenlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Sonrasında ise ölçeğe, araştırmacı tarafından son hali verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır ve duygusal emeğin üç boyutu olan derin davranış, yüzeysel davranış ve samimi davranış kavramlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Cevaplayıcılardan ölçekteki ifadeleri ne ölçüde yaşadıklarını belirtmeleri; hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve her zaman seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe idari personelin ilgili boyuttaki davranışları sergileme sıklığının arttığı anlaşılmaktadır. Ölçek idari personele daha sonra toplanmak üzere elden dağıtılmış ve belirli bir süre sonra toplanmıştır. Geri dönen ölçeklerden bir kısmı eksik verilmiş bilgiler nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır.

3.3. Verilerin Analizi

İdari personelin görüşlerinin cinsiyet, mevcut birimindeki çalışma süresi ve meslekteki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği "bağımsız gruplar için t testi" ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Farklılıkların test edildiği olasılık (p) değeri 0.05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin elde edilen veriler, alt problemlere göre tablolaştırılmış ve yorumlanarak verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Boyutlara Göre Dağılımı

DUYGUSAL EMEK		
Boyutlar	\bar{x}	ss
Yüzeysel Davranış	2,76	0,58
Derin Davranış	2,97	0,60
Samimi Davranış	3,60	0,69

Katılımcıların duygusal emek stratejilerine bakıldığında sıklıkla samimi davranışları = 3,60 sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların \bar{x} hem yüzeysel davranışı hem de derin davranışı bazengösterdikleri görülmektedir. Çalışanların yansıtmak durumunda oldukları duyguları, yani samimi davranışları sıklıkla hissetmeleri çalışanlarda duygusal uyumsuzluk problemlerinin yaşanma olasılığının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu davranış türünde çalışanlar daha az duygusal emek harcamaktadırlar ve bu durum çalışan sağlığı açısından faydalı sonuçlar doğurmaktadır. Çalışanların gerçekte hissettikleri ile sergiledikleri davranışlar uyumlu olduğu için stres ve tükenmişlik düzeylerinin de düşük düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca örgüt açısından da hizmetten yararlananların memnuniyeti ile sonuçlanması muhtemeldir.

Tablo 3. Katılımcıların Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Duygusal Emek Stratejisi	Cinsiyet	n	\bar{x}	s.s.	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	Erkek	103	2,78	0,60	189	0,60	0,55
	Kadın	88	2,73	0,55			
Derin Davranış	Erkek	103	3,07	0,62	189	2,41*	0,02
	Kadın	88	2,86	0,55			
Samimi Davranış	Erkek	103	3,61	0,72	189	0,26	0,79
	Kadın	88	3,59	0,65			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde katılımcıların görüşleri **cinsiyet** değişkeni açısından sadece *derin davranış* boyutunda anlamlı farklılık göstermekte [t(189)= 2,41, p<0,05], diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Derin davranış boyutunda anlamlı farklılık ise erkek katılımcılar

lehinedir. Erkek katılımcılar derin davranış stratejisini daha çok uygulamaktadırlar. Diğer boyutlarda da erkek katılımcıların görüşleri daha olumlu olmasına rağmen bu farklılık anlamlılık oluşturacak boyutta değildir. Hochschild (1983; 168), iş yaşamında hemen herkesin duygusal emek gösterdiğini ancak bunun çoğunun kadınlardan beklendiğini ifade etmiştir. Bu bulgu Hochschild'ın iddiası ile ters düşmektedir. Ülkemizde Türkay ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerin yüzeysel duygusal emek gösterimi sergileme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptığı Birimdeki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Duygusal Emek Stratejisi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık (Tukey)
Yüzeysel Davranış	Gruplar Arası	1,94	3	0,65	1,98	0,12
	Gruplar İçi	61,22	187	0,33		
	Toplam	63,16	190			
Derin Davranış	Gruplar Arası	3,98	3	1,33	3,91*	0,01
	Gruplar İçi	63,50	187	0,34		
	Toplam	67,48	190			
Samimi Davranış	Gruplar Arası	3,74	3	1,25	2,70*	0,05
	Gruplar İçi	86,26	187	0,46		
	Toplam	90,00	190			

*p<0,05

Görev yaptığı birimdeki hizmet süresine göre karşılaştırıldığında katılımcıların görüşleri arasında duygusal emeğin *derin davranış* boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [F(3-187)= 3,91, p<0,05]. Yapılan Tukey testi sonucu katılımcılar arasında anlamlı farklılığın görev süresi 9 yıl ve üzeri olanlarla, görev süresi 1-4 yıl ve 1 yıldan az çalışanlar arasında olduğu ve 9 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip çalışanların görüşleri lehine olduğu görülmüştür. Görev yaptığı birimdeki çalışma süresi arttıkça çalışanların görevlerine ve işlerine daha fazla alıştıkları ve ifade etmek istediği duyguları daha fazla tecrübe etmeye çalıştıkları söylenebilir.

Görev yaptığı birimdeki hizmet süresine göre karşılaştırıldığında katılımcıların görüşleri arasında duygusal emeğin *samimi davranış* boyutunda da anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [F(3-187)= 2,70, p<0,05]. Yapılan Tukey testi sonucu katılımcılar arasında anlamlı

farklılığın derin davranış boyutunda olduğu gibi yine görev süresi 9 yıl ve üzeri olanlarla, görev süresi 1 yıldan az çalışanlar arasında olduğu ve 9 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip çalışanların görüşleri lehine olduğu görülmüştür. Hizmet süresi arttıkça derin davranışın zamanla samimi davranışlara dönüştüğü söylenebilir. Öz (2007) ve Uysal (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da çalışma süresinin derin davranışı etkilediği yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmaların sonuçlarına göre, çalışma süresinin artması çalışanlarda derin davranış gösterme eğilimini de artırmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Duygusal Stratejisi	Emek	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Tukey)
Yüzeysel Davranış	Gruplar Arası	3,30	6	0,55	1,69	0,12	
	Gruplar İçi	59,86	184	0,33			
	Toplam	63,16	190				
Derin Davranış	Gruplar Arası	5,85	6	0,98	2,91*	0,01	21-25 yıl/ diğer çalışma yılları
	Gruplar İçi	61,62	184	0,34			
	Toplam	67,47	190				
Samimi Davranış	Gruplar Arası	3,99	6	0,67	1,43	0,21	
	Gruplar İçi	86,01	184	0,47			
	Toplam	90,00	190				

*p<0,05

Meslekteki hizmet süresine göre karşılaştırıldığında katılımcıların görüşleri arasında duygusal emeğin *derin davranış* boyutunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [F(6-184)= 2,91, p<0,05]. Yapılan test sonucu katılımcılar arasında anlamlı farklılığın meslekteki hizmet süresi 21-25 yıl olanlarla, meslekteki hizmet süresi 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl çalışanlar arasında olduğu ve 21-25 yıl hizmet süresine sahip çalışanların görüşleri lehine olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde hizmet süresi 25 yıl ve üzeri olanlarla meslekteki hizmet süresi 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl çalışanlar arasında da 25 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip çalışanların görüşleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Meslekteki hizmet süresi arttıkça çalışanların ifade etmek durumunda kaldıkları duyguları daha fazla tecrübe etmeye çalıştıkları söylenebilir. Hochschild (1983), yaşı daha büyük olan çalışanların çeşitli duygusal olaylar ve durumlar karşısında daha fazla deneyime sahip olduklarından, gerekli olan duyguları daha kolay yansıtabileceklerini söylemektedir. Bu durum çeşitli araştırmalarla da vurgulanmıştır. Birçok çalışmada yaş ile duygu kontrolü ve

düzenlemesi arasında pozitif bir ilişki elde edilmiştir. Buna göre, yaş arttıkça duygu kontrolü ve düzenlemesi de artış göstermektedir denilebilir.

Tablo 6. Duygusal Emek Stratejileri Arası Korelasyonlar

		Yüzeysel Davranış	Derin Davranış	Samimi Davranış
Yüzeysel Davranış	Pearson Correlation	1		
	Sig. (2-tailed)			
	N	191		
Derin Davranış	Pearson Correlation	,59(**)	1	
	Sig. (2-tailed)	,00		
	N	191	191	
Samimi Davranış	Pearson Correlation	,18 (*)	,44 (**)	1
	Sig. (2-tailed)	,02	,00	
	N	191	191	191

**p< 0,01; *p<0,05

Boyutlar arası korelasyonlar incelendiğinde, **duygusal emek** ölçeğinin boyutlarının kendi arasında ilişkili olduğu, en yüksek ilişkinin ise derin davranış alt boyutu ile yüzeysel davranış alt boyutu arasında olduğu görülmektedir ($r=0,59$, $p< 0,01$). Ayrıca samimi davranış boyutuyla derin davranış boyutu arasında da orta düzeyde bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmektedir ($r=0,44$, $p< 0,01$). Samimi davranış ile yüzeysel davranış boyutları arasında ise çok düşük bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0,18$, $p< 0,05$).

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Duygusal emeğe yönelik beklentiler zamanla örgüt kültürünün bir parçası haline gelmektedir. Böyle bir yapıyı oluşturmaya ve güçlendirmeye dönük girişimler çoğunlukla işyerinde çalışanların duygularının yönlendirilmesi ve kontrolünü gerektirmektedir. Sonunda kurum kültürü sadece çalışanların davranışlarını değil aynı zamanda hislerini de kontrol etmeye yöneldikleri bir yapıya dönüşmektedir (Boyd, 2002; Güngör, 2009). Duygusal emeğin etkileri farklı çalışanlar için farklı olabilir. Bazıları duygusal emeği etkili bir şekilde yerine getirme konusunda daha donanımlı veya becerikli olabilir. Üstlenilen duygusal emeğin çeşidine dayalı olarak sonuçlar da farklılaşabilmektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002).

Hochschild (1983) "The Managed Heart" isimli kitabında duygusal emek gereksinimlerinin olası psikolojik etkilerine dikkat çekmiştir. Hochschild (1983) duyguların sabit (kararlı) bir şekilde yönetilmesinin çalışanlar için psikolojik sıkıntı, tükenmişlik ve sıradanlık duygusu gibi zararlı sonuçlar doğuracağını belirtmiştir. Gerçekten hissedilen duyguların yinelenmeli olarak yönetilmesiyle, çalışan gerçekten hissettiği duygularla nasıl hissetmesi gerektiği ile ilgili beklenen "yaratılmış" duyguları ayırt etmede zorluklar yaşar. İşyerinde duygularının yönetilmesi uzun vadede çalışanın kendine yabancılaşmış hissetmesine neden olabilir (Sloan,

2007). Birçok nitel çalışma, çalışanların sergilemiş oldukları duygu yönetimi ile sıkıntılı duruma düşüklerini göstermesine rağmen, bazı araştırmalar duygu yönetiminin hepsinin zararlı olmadığını belirtmişlerdir (Sloan, 2008).

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personel kurumdaki akademik personel, öğrenciler ve diğer idari personel ile sürekli etkileşim halindedir. Diğer kişilerle iletişim kurmak, bireylerden duygusal bir takım talepleri olan bir süreci ifade etmektedir. Bu anlamda, mesleklerini icra ederken sosyal, mesleki ve örgütsel normlara uymak durumunda olan idari personelin, bu yoğun iletişimin beraberinde getirdiği duygusal yükünün de fazla olduğu söylenebilir. Bu da duygusal emek davranışlarının önemini ortaya koymaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışlarının ortaya konulmaya çalışıldığı bu araştırmada, katılımcıların duygusal emek stratejilerinden daha çok samimi davranışları sergiledikleri görülmektedir. Katılımcıların yüzeysel davranışı ise kısmen gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu davranış türünde çalışanlar daha az duygusal emek harcamaktadırlar ve bu durum çalışan sağlığı açısından faydalı sonuçlar doğurmaktadır. Kişinin kendisini zorlayarak sergilediği duygular çoğu zaman gerçek ifadeler değildir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin yüzeysel davranışlardan çok samimi davranışları sergilemesi, çalışanların rollerini içselleştirdiklerini göstermektedir.

Kamu sektöründe çalışan personelin duygusal emek davranışları ile özel sektörde çalışan personelin duygusal emek davranışlarının farklı olması beklenmektedir. Seçer ve Tınar'ın (2004) çalışmasının sonuçlarına göre özel sektörde duygusal emek gösterimi kamu sektörüne oranla yüksektir. Ayrıca, özel sektördeki çalışanların derin davranış gösterme eğilimleri kamu sektöründekilerden fazladır. Bu çalışma kamu sektöründe çalışan idari personel ile yapılmıştır. Özel sektörde ise daha farklı sonuçların çıkması beklenmektedir.

6. ÖNERİLER

Duygusal emek kavramı Eğitim Bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan bir kavram değildir ve bu konudaki çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların ise daha çok turizm, sağlık gibi hizmet sektörlerinde yapıldığı görülmektedir. Eğitim de bir hizmet sektörüdür ve bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Duygusal emek kavramı farklı değişkenlerle farklı öğretim kademelerinde çalışılabilir.

Eğitim sektörü bir hizmet sektörüdür ve duyguların en yoğun olarak kullanılması gereken alanlardan birisidir. Bu açıdan öğretmenlerin ve yöneticilerin de duygusal emek düzeyleri önemlidir. Bu çalışma idari personel üzerinde uygulanmıştır. Öğretmenler, öğretim elemanları, yöneticiler vb. örneklem grubu ile de benzer bir çalışma yapılabilir.

Duygusal emek davranışlarının olumsuz sonuçlanmaması için çalışanların bireysel duygu yönetimi konusunda, yöneticilerin ise duygusal iklimin yönetimi konusunda eğitimler, seminerler vb. etkinliklerle desteklenmesi örgüt ve çalışanlar açısından yararlı sonuçlar doğurabilir.

KAYNAKLAR

- ASHFORTH, B.E. ve HUMPHREY, R.H. (1993). "Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity", **Academy of Management Review**, S: 18, s.88-115.
- ASHKANASY, N. M. ve DAUS, C. S. (2002). "Emotion in the Workplace: The New Challenge for Managers", **Academy of Management Executive**, S: 16 (1), s. 76-86.
- ASHKANASY, N. M., HÄRTEL, C. E. J. ve ZERBE, W. J. (2002). **Emotions in the workplace: Research, Theory, and Practice**. Armonk, NY: Sharpe.

- ASHKANASY, N. M., ASHTON-JAMES, C. E. (2006). "Emotion in Organizations: A Neglected Topic in I/O Psychology, But with a Bright Future", **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, S: 20, s. 221-268.
- BOYD, C. (2002). "Customer Violence and Employee Health and Safety", **Work, Employment & Society**, S: 16 (1), s. 151-169.
- BROTHERIDGE C. M. ve GRANDEY A. A. (2002). "Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of 'People Work'", **Journal of Vocational Behavior**, S: 60, s.17 - 39.
- BROTHERIDGE C. M. ve LEE R. T. (2002). "Testing a Conservation of Resources Model of the Dynamics of Emotional Labor", **Journal of Occupational Health Psychology**, S: 7(1), s.57 - 67.
- BROTHERIDGE C. M. ve LEE R. T. (2003). "Development and Validation of the Emotional Labour Scale", **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, S: 76, s.365-379.
- BROTHERIDGE, C. M. ve LEE, R. T. (2008). "Introduction: The Emotions of Managing: An Introduction to the Special Issue", **Journal of Managerial Psychology**, S: 23 (2), s. 108-117.
- BROWN, R. B. ve BROOKS, I. (2002). "Emotion at Work. Identifying the Emotional Climate of Night Nursing", **Journal of Management in Medicine**, S: 16 (5), s. 327-344.
- BYRADLEY, Y. (2010). **Emotion Management and Transforming Organizational Culture: A Case Study of Change and Innovation in a Multi-campus Canadian College**, University of Calgary, Unpublished doctoral dissertation, Alberta.
- CALLAHAN, J. L. ve McCOLLUM, E. E. (2002). "Conceptualizations of Emotion Research in Organizational Contexts", **Advances in Developing Human Resources**, S: 1 (4), s. 4-21.
- ÇALDAĞ, M. A. (2010). **Duygusal Emek Davranışlarının Sağlık Çalışanlarında İş Sonuçlarına Etkileri**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- DIEFENDORFF, J. M., CROYLE, M. H. ve GOSSERAND, R. H. (2005). "The Dimensionality and Antecedents of Emotional Labor Strategies", **Journal of Vocational Behavior**, S: 66 (2), s. 339-357.
- DOMAGALSKI, T. A. (1999). "Emotion in Organizations: Main Currents", **Human Relations**, S: 52 (6), s. 833-852.
- DURŞUN, S., BAYRAM, N. ve AYTAÇ, S. (2011). "Duygusal Emelin İş Tatmini ve Tükenme Düzeyi Üzerine Etkisi", 17.Ulusal Ergonomi Kongresi, 14-16 Ekim 2011, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- ERKUŞ, A. ve GÜNLÜ, E. (2008). "Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri", **İşletme Fakültesi Dergisi**, S: 9 (2), s. 187-209.
- FINEMAN, S. (2000). **Emotion in Organizations** (2nd ed). London: Sage.
- GRAMA, B. ve BOTONE, D. (2009). "The Role of Emotions in Organizational Behaviour", **Annals of the University of Petroşani, Economics**, S: 9 (3), s. 315-320.
- GRANDEY, A. A. (2000). "Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor", **Journal of Occupational Health Psychology**, S: 5 (1), s. 95-110.
- GRANDEY, A. A. (2003). "When 'The Show Must Go On': Surface Acting and Deep Acting Determinants of Emotional Exhaustion and Peer-Rated Service Delivery", **Academy of Management Journal**, S: 46 (1), s. 86-96.

- GÜNGÖR, M. (2009). "Duygusal Emek Kavramı: Süreci ve Sonuçları", **Kamu-İş**; S:11 (1), s. 167-184.
- HOCHSCHILD, A.R. (1983). **The Managed Heart**. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, CA.
- KÖKSEL, L. (2009), **İş Yaşamında Duygusal Emek ve Ampirik Bir Çalışma**, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- LORD, R. G., KLIMOSKI, R. J. ve KANFER, R. (2002). **Emotions in the Workplace: Understanding the Structure and Role of Emotions in Organizational Behavior**. San Francisco: Jossey-Bass.
- MAN, F.,SELEK-ÖZ, C. (2009). "Göründüğü Gibi Olamamak Ya Da Olduğu Gibi Görünmemek: Çağrı Merkezlerinde Duygusal Emek",**Çalışma ve Toplum**, S: 20 (1), s. 75-94
- MANN, S. (2007). "Expectations of Emotional Display in the workplace",**Leadership & Organizational Development Journal**,S: 28 (6), s. 552-570.
- MIDDLETON, D. R. (1989). "Emotional Style: The Cultural Ordering of Emotions",**Ethos**,S: 17, s. 187-201.
- MİLLER, K. I., CONSİDİNE, J. ve GARNER, J. (2007). "'Let Me Tell You About My Job': Exploring the Terrain of Emotion in the Workplace",**Management Communication Quarterly**,S: 20 (3), s. 231-260.
- MORRIS, J. A. ve FELDMAN, D. C. (1996). "The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor",**Academy of Management Review**,S: 21 (4), s. 986-1010.
- MORRIS, J. A. ve FELDMAN, D. C. (1997). "Managing Emotions in the Workplace", **Journal of Managerial Issues**,S: 9 (3), s. 257-274.
- ORAL, L. ve KÖSE, S. (2011). "Hekimlerin Duygusal Emek Kullanımı ile İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma",**Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**,S: 16 (2), s.463-492.
- PAYNE, R. L. ve COOPER, C. L. (2001). **Emotion at Work: Theory, Research and Applications for Management**. Chichester, UK: Wiley.
- SCHERER, K. R. ve TRAN, V. (2001). "Effects of Emotion on the Process of Organizational Learning"**Handbook of Organizational Learning**,Ed:M. Dierkes, J. Childve I. Nonaka, UK: Oxford University Press, s. 369-392.
- SLOAN, M. M. (2007). "The "Real Self" and Inauthenticity: The Importance of Self-concept Anchorage for Emotional Experiences in the Workplace",**Social Psychology Quarterly**,S: 3 (70), s. 305-318.
- TOTTERDELL, P. (2002). **What is? Emotion Management?**http://esrccoigroup.shef.ac.uk/pdf/whatis/emotion_management.pdf, ET: 01.12.2011.
- TRAN, V. (1998). "The Role of the Emotional Climate in Learning Organisations", **The Learning Organization**,S: 5 (2), s. 99-103.
- WHARTON, A. S. (1999). "The Psychosocial Consequences of Emotional Labor",**Annals of the American Academy of Political and Social Sciences**, 561, s. 158-176.

Emotional Labor Behaviors of Administrative Staff Working at Higher Education Institutions

Adil Çorukⁱⁱ

Extended Abstract: Individuals feel different emotions both in and outside of their business lives. In this frame, emotions have a basic role for individuals' behaviors and the determiners from their inner worlds to mutual relations. Despite the importance of emotions in people's life, it is seen that this phenomenon was ignored for a long time in organizational life and organizations were tried to be structured in accordance with rationalist approach. The discovery of emotions as an important factor for organizational processes is fairly recent. Emotions' gaining importance at working places and reconsidering organizational life like that coincide with the view of serving sector's rising.

It is important in terms of understanding behaviors in organizations since emotions can affect behaviors in various ways. Emotions are more intensely felt especially for the works depend on human being. Individuals are expected to control their emotions and directed in their working life. It is known that these expectations rise more especially in educational institutions which there are a human based atmosphere and face-to-face relationships and communication types.

Researches about emotions firstly emerged as management of emotions in accordance with the organizational aims and description of organizational feeling rules required for individuals. Today employers' efforts to shape workers' emotions and emotional displays caused that emotional effort concept gain importance in the field of organizational behavior. In this sense, emotional labor is the effort, planning and control needed to express desired level of emotions while on work. It is a form of regulation in which human resources are expected to display certain emotions as part of their job and to promote organizational goals. Emotional labor includes evaluating when to express feelings and when not to, assessing what are and what are not appropriate expression of emotion, and managing and regulating such expression of emotions.

Individuals still have several ways to emotional labor in which they can produce their appropriate emotional displays. These strategies mentioned in the researches conducted on emotional labor are classified as deep acting, surface acting and genuine emotion. Surface acting involves employees expressing the emotions required by the job without actually feeling those emotions. It is usually related not be able to display one's negative feelings or acts as s/he feels positively. Deep acting, whereby one attempts to actually experience or feel the emotions that one wishes to display. When engaging in deep acting an actor attempts to modify feelings to match the required displays. Genuine emotion is type of behavior that emerges when feelings that personnel had to reflect and already felt are same.

Emotional labor as an emotional management process might cause some positive and/or negative effects on the staff based on the relationship between displayed feelings and real feelings. Researches about emotional labor generally focused on understanding and explaining the negative effects of this phenomenon on the staff and so positive effects of emotional labor have been not studied much.

In this research, emotional labor behaviors of administrative personnel working in universities were studied. The population of research consists of administrative personnel working in Canakkale Onsekiz Mart University. The sample was selected by simple random sampling

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, adilcoruk@hotmail.com

method and 191 people were selected. Since emotional labor behaviors of administrative personnel working in universities were determined, it is a descriptive study in survey model. Emotional labor scale was used as a data collection tool.

According to the results, it is seen that participants display genuine emotions more than other emotional labor strategies and they display surface acting behaviors partially. In terms of gender variable and deep acting aspect, there is a significant difference in favor of male participants and there is not any significant difference for other aspects. As compared to service period in the assigned department, there is a significant difference among the views of participants for deep acting and genuine emotion aspects. Besides, there are also significant differences for deep acting aspect in terms of service period in his/her profession and age variables. As the correlations among the aspects were analyzed, it is seen that aspects of emotional labor scale are correlated to each other and the highest relationship is between deep acting and surface acting sub-aspects.

Emotional labor is not a commonly used concept in the field of Educational Sciences and there are limited researches related to this topic. Education is also a serving sector and it is one of the areas in which emotions are active most intensely. Therefore, more studies are required. For example, emotional labor concept can be examined for different variables and grade levels. In addition, in order not to get negative results from emotional labor behaviors, personnel can be supported about emotional management and administrators can be trained considering management of emotional climate by means of trainings, seminars, and other activities.

Key Words: Higher Education, Emotions, Emotional Labor, Administrative Staff

Model Oluşturma Etkinlikleri: Kuramsal Yapısı ve bir Örneği

Ayşe Tekin Dedeⁱ, Esra Bukova Güzelⁱⁱ

Özet: Bu çalışmanın amacı matematik öğretimi için önemli bir araç olduğu düşünölen Model Oluşturma Etkinliklerinin kuramsal yapısını, bir örneğini ve bu örneğin uygulama sürecini tanıtmaktır. Model oluşturma etkinlikleri ürün olarak matematiksel bir modelin oluşturulmasını gerektiren gerçek yaşam problemlerini çözüme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Çalışma kapsamında model oluşturma etkinliklerini kuramsal olarak tanıtmak için, öncelikle bu etkinliklerin ortaya çıkış süreci kronolojik olarak verilmekte ve alan yazında farklı araştırmacılar tarafından nasıl tanımlandıkları ifade edilmektedir. Daha sonra ayrıntılı bir şekilde model oluşturma etkinliklerinin prensipleri olan, gerçeklik, model oluşturma, öz değerlendirme, yapı belgelendirme, model genelleme ve etkili prototip prensipleri açıklanmaktadır. Model oluşturma etkinliklerinin matematik öğretimindeki önemi, bileşenleri ve bu bileşenlere paralel olarak derslerde nasıl uygulanması gerektiğine de yer verilmektedir. Yabancı alan yazında örnekleri bulunmasına karşılık ulusal çalışmalarda özgün örnekleri bulunmaması sebebiyle, çalışmanın devamında matematik öğretmenleri tarafından geliştirilen Yakıt Problemi isimli bir model oluşturma etkinliği örneği verilmekte ve ayrıntılı olarak tüm bileşenleri sunulmaktadır. Son olarak bu model oluşturma etkinliğinin uygulama sürecinden bahsedilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Model Oluşturma Etkinliği, Model Oluşturma Etkinliği Prensipleri ve Bileşenleri, Model Oluşturma Etkinliği Örneği, Model Oluşturma Etkinliğinin Uygulama Süreci.

GİRİŞ

Model Oluşturma Etkinlikleri (MOEler) öğrencilerin karmaşık gerçek yaşam problemlerinde matematiksel modellemeden yararlanmalarını sağlamak amacıyla, modeller oluşturdukları ve bu modelleri matematiksel düşünmelerini kullanarak açıkladıkları, test ettikleri ve gerekli düzenleme ve düzeltme yaptıkları problem çözüme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Eric 2008). Bu çalışmada matematik öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünölen MOElerin kuramsal olarak tanıtımı yapılarak, modelleme ile ilgili ulusal alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda MOElerin ortaya çıkış sürecinden, alan yazındaki tanımlamalarından, özelliklerinden, prensiplerinden, öneminden, bileşenlerinden ve uygulanma sürecinden bahsedilmektedir. Ardından yazarlar tarafından gerçekleştirilen bir modelleme çalışmayı kapsamında, uluslararası alan yazında yer alan MOE örneklerine alternatif olarak üç matematik öğretmeni tarafından geliştirilen ve yazarlar tarafından incelenerek revizyonu yapılan Yakıt Problemi isimli bir MOE örneğine yer verilmektedir. Son olarak söz konusu MOE örneğinin uygulama süreci anlatılmakta ve sürecin bir parçası olarak olası bir çözümlü sunulmaktadır.

Model Oluşturma Etkinliklerinin Ortaya Çıkışı

MOElerin ABD ve Avustralya genelinde matematik eğitimcileri, akademisyenler ve lisansüstü öğrencileri tarafından matematik öğretimlerinde kullanılmak üzere tasarlandıkları ifade edilmektedir (Chamberlin ve Moon 2008).

ⁱ Arş.Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, ayse.tekin@deu.edu.tr

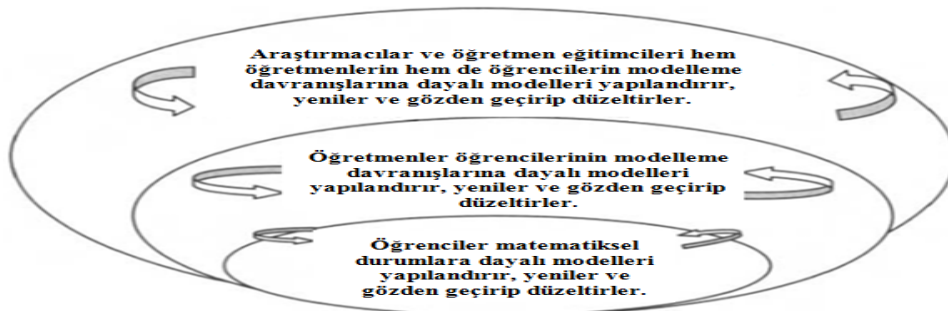
ⁱⁱ Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, esra.bukova@deu.edu.tr

Lesh, Young ve Fennewald (2010) yaptıkları çalışmalarında MOElerin ortaya çıkışlarından itibaren zaman içerisinde hangi amaçlarla kullanıldıklarını anlatmaktadırlar. İlk olarak 1970lerin sonlarında kullanılan MOEler, öğrencilerin okul dışındaki gerçek yaşam durumlarında matematiksel düşünmeden yararlanabilmelerini ve matematiksel kavramları günlük yaşamlarında kullanabilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmişlerdir. 1980lerin başında, MOEler araştırmacıların ya da öğretmenlerin, öğrencilerle ancak birebir görüşmeler süresince ortaya çıkarılabilen daha derin ve üst düzey anlamaları gözlemleyebilmek, belgeleyebilmek ve analiz edebilmek ya da değerlendirebilmek için düşünce açığa çıkarıcı etkinlikler (thought revealing activities) olarak tasarlanmışlardır. 1980lerin sonlarında, MOEler öğretim programlarında geliştirilmesi hedeflenen fakat standart testler kullanılarak değerlendirilmelerinin neredeyse olanaksız olduğu kazanımları değerlendirmek amacıyla, performans değerlendirme etkinlikleri olarak tekrar tasarlanmışlardır. 1990larda ise, okul dışında ihtiyaç duyulan matematiksel düşünmenin kullanılacağı durumları açığa çıkarmak amacıyla tasarlanmışlar ve bunlara çocuklar için durum çalışmaları (case studies for kids) ismi verilmiştir.

Zaman içerisinde kullanım amaçlarına göre tasarlanan MOElerin ilk örneklerinin akademisyenler tarafından okuldan, öğretmenlerden ve öğrencilerden bağımsız bir şekilde geliştirilmediği vurgulanmaktadır (Lesh, Hoover, Hole, Kelly ve Post 2000). Aksine MOEler yüzlerce öğretmen, öğrenci, araştırmacı ve öğretmen eğitimcileri tarafından on beş haftalık çok katlı öğretim deneyimleri (multi-tiered teaching experiments) olarak adlandırılan seminerlerde oluşturulmuşlardır (Lesh vd. 2000). Bu bağlamda söz konusu çalışmada model/ler oluşturulmasını gerektiren problem uygulamaları ile şekillenen MOEler sınıflarda uygulanmıştır. Seminerler boyunca test edilen söz konusu MOEler sürekli gözden geçirilmiş ve öneriler doğrultusunda geliştirilmiştir.

MOElerin geliştirilme sürecinde göze çarpan bir kavram çok katlı öğretim deneyimleridir. Bu noktada çok katlı öğretim deneyimlerinin ne olduğu ve bunların nasıl gerçekleştirildiğini açıklamak gerekmektedir. Çok katlı öğretim deneyimleri (bkz. Şekil 1); öğrencilerin matematiksel problem çözme durumlarını mantıklı kılmak için modeller geliştirdikleri, öğretmenlerin öğrencilerinin modelleme etkinliklerini mantıklı kılmak için modeller geliştirdikleri ve araştırmacılar ile öğretmen eğitimcilerinin de öğrenciler, öğretmenler ve ilgili öğrenme ortamları arasındaki etkileşimleri mantıklı kılmak için modeller geliştirdikleri üç aşamadan oluşan öğretim deneyimleridir (Clark ve Lesh 2003; Lesh 2002).

Şekil 1. Çok Katlı Öğretim Deneyimleri



Daha ayrıntılı olarak, söz konusu çok katlı öğretim deneyimlerinin içeriği ve nasıl gerçekleştirildiği, derlenen alan yazın ışığında şöyle ifade edilmektedir: On beş haftalık çok katlı öğretim deneyimlerinde her hafta 2 saatlik seminerler süresince ilköğretim matematik öğretmenleriyle birlikte çalışılmıştır. Söz konusu çalışma kapsamında öğretmenler ilk olarak araştırmacılar tarafından verilen ve ders kitaplarında olan örnek problemler üzerine tartışmışlar ve ardından da öğrenciler gibi bu problemleri çözmüşlerdir. Her öğretmen kendi okulunda

girdiği sınıflarda bu problemleri uygulamış ve bu uygulama sonrasında bir araya gelerek uygulama deneyimleriyle öğrencilerinden gelen ilginç örnekleri paylaşmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler 3 kişilik öğrenci grupları tarafından çözülen bu problemlerin çözümleri esnasındaki video kayıtlarını da izleyerek, önemli olan noktaları tartışmışlardır. Öğretmenler bu tartışmalarından elde ettikleri hususlar doğrultusunda her hafta birer problem yazmışlar ya da var olan problemleri uyarlamışlardır. Uygun problemler yazmak için neler gerekebileceği üzerine tartışmalar yapmaya devam etmişlerdir. Ardından öğretmenler kendi ya da meslektaşları tarafından yazılan problemleri derslerinde uygulamış ve uygulama sonrasındaki öğrenci yanıtlarını değerlendirmişlerdir. Bu öğretim deneyimlerinin bir sonucu olarak MOE kavramı, yapısı ve bir etkinliğin MOE olabilmesi için gereken prensipler ortaya çıkmıştır (Clark ve Lesh 2003; Iversen ve Larson 2006; Lesh ve English 2005; Lesh ve Kelly 2000; Lesh vd. 2000; Lesh, Young ve Fennewald 2010).

Model Oluşturma Etkinlikleri ve Özellikleri

MOEler matematiksel bir model oluşturulmasını gerektiren gerçek yaşamdan problem çözme etkinlikleri olarak ifade edilmektedir (Lesh ve Yoon 2004). MOEler öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını mantıklı kılarak, kendi matematiksel yapılarını açığa çıkardıkları, genişlettikleri, düzenledikleri ve düzelttikleri birlikte çalışma etkinlikleri olarak da tanımlanmaktadır (Kaiser ve Sriraman 2006). Bu etkinliklerde var olan bir formül çözüm için kullanılmamakta aksine, öğrencilerin, geleneksel okul matematiğinin dışındaki gerçek yaşam durumları için kendi matematiksel modellerini oluşturmalarını gerektirmektedir (Chamberlin ve Moon 2008; Lesh ve Zawojewski 2007). Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına uygun olarak geliştirdikleri modeller, yalnızca o problemin çözümü için değil aynı zamanda benzer bağlamlara da genellenebilen modellerdir (Lesh ve Harel 2003). Öğrenciler gerçekçi, paylaşılabilir ve yeniden kullanılabilir modellerini geliştirirken, matematiksel düşüncelerini açıklama, test etme ve gözden geçirip düzeltme süreçlerinden geçmektedirler (Chamberlin ve Moon 2008; Doerr ve O'Neill 2011; Dominguez 2010; Eric 2008; Lesh vd. 2000; Lesh ve Caylor 2007; Yoon, Dreyfus ve Thomas 2010).

MOE uygulamalarında öğrenciler gerçek yaşam problemi bağlamında kendisine danıştığı düşünülen bir kimsenin karar vermesine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte gerçek yaşam durumunu matematiksel olarak yorumlayan öğrencilerin, modellerini oluştururken geliştirdikleri çözümler onların verilen durum hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmaktadır (Chamberlin ve Chamberlin 2001). Bu nedenle MOElere düşünce açığa çıkarıcı etkinlikler (thought revealing) de denilmektedir (Chamberlin ve Moon 2005). Bunun yanı sıra, öğrencilerin MOEler üzerinde çalışırken, geliştirdikleri tanımlamalar, açıklamalar ve yapılar gerçek yaşam durumlarını nasıl yorumladıklarını ve nasıl matematikselleştirdiklerini açığa çıkarmaktadır (Lesh vd. 2000).

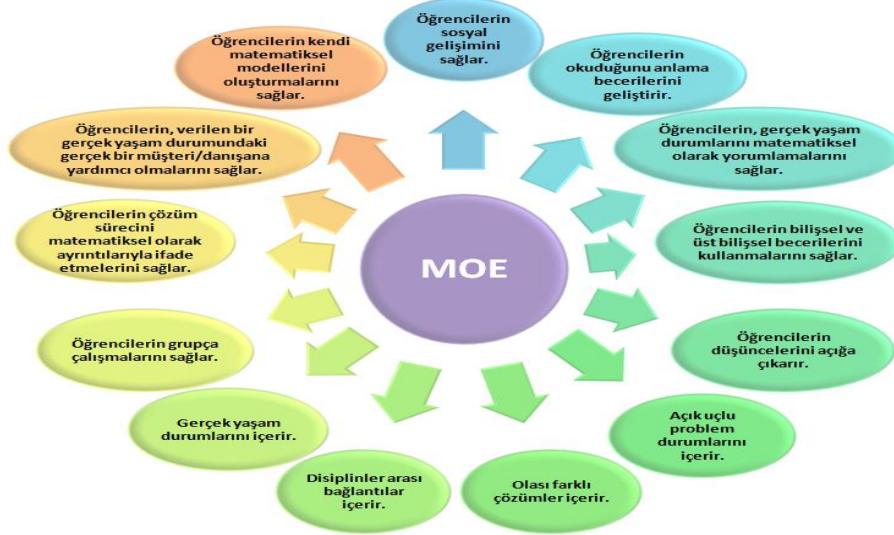
MOEler kimi zaman problem çözme etkinlikleri olarak tanımlanmalarının yanı sıra, Lesh ve Harel (2003) MOEleri geleneksel sözel problemlerden aşağıdaki biçimde ayırmaktadırlar:

- Öğrenciler gerçek yaşam durumlarından anlamlı modeller geliştirmektedirler.
- Gerçek yaşam durumları için geliştirilecek olan modellerin kim için ve ne amaçla geliştirileceği açıktır.
- Gerçek yaşam durumları için geliştirilecek olan modeller başkalarıyla paylaşılabilir, başka durumlarda yeniden kullanılabilir ve farklı amaçlara uyarlanabilir nitelikte olmalıdırlar. Dolayısıyla MOElerde model geliştirme sosyal bir etkinlik haline gelmektedir.

Alan yazındaki yayınlar çerçevesinde (Chamberlin ve Moon 2005; Chamberlin ve Moon 2008; Lesh vd. 2000; Lesh ve Caylor 2007; Lesh ve Zawojewsky 2007; aktaran Eraslan 2011;

Mousoulides 2007; Mousoulides, Christou ve Sriraman 2006) MOElerin özellikleri Şekil 2’de sunulmaktadır:

Şekil 2. Model Oluşturma Etkinliklerinin Özellikleri



Model Oluşturma Etkinliklerinin Prensipleri

MOElerin prensipleri; *Gerçeklik Prensipleri*, *Model Oluşturma Prensipleri*, *Öz Değerlendirme Prensipleri*, *Yapı Belgelendirme Prensipleri*, *Model Genelleme Prensipleri* ve *Etkili Prototip Prensipleri* olarak sıralanmaktadır. Bu altı prensip öğretmenlere, sadece akademik açıdan başarılı öğrenciler için değil, aynı zamanda ortalama ya da düşük başarıya sahip olduğu düşünülen öğrenciler için de, uygun etkinlikler seçmelerinde veya geliştirmelerinde katkı sağlamaktadır (Lesh vd. 2000).

Gerçeklik Prensipleri

Öğrencilerin kendi kişisel bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak durumları anlamlandırmalarından ötürü gerçeklik prensibi, anlamlılık prensibi olarak da adlandırılmaktadır (Chamberlin ve Moon 2005; Lesh vd. 2000). Bir MOEnin bu prensibi sağlayıp sağlamadığını belirlemenin en kesin yolu “Bu durum öğrencinin gerçek yaşamında karşısına çıkabilir mi?” sorusunu yanıtlamaya çalışmaktan geçmektedir (Lesh ve Caylor 2007; Lesh vd. 2000). Bu aşamada bir öğrenci için gerçekliğin ne olduğunun ya da öğrenciye anlamlı gelen durumların ne olabileceğinin sorgulanması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin gerçek yaşamında anlamlı olan bir durumun, yetişkinler için anlamlı olması gerekmemektedir (Lesh ve Caylor 2007). Benzer biçimde öğrencilerin yaş grupları, yaşadıkları çevreler, ailelerinin sosyo-ekonomik durumları gibi birçok faktör, onların gerçek yaşamda anlamlandırdıkları durumları farklı kılabilir. Örneğin büyük bir alışveriş merkezini konu edinen bir problem kırsal kesimlerde yaşayan öğrenciler için anlamlı bir durum oluşturmamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler kendi gerçek yaşam bilgi ve deneyimlerine dayalı durumları daha rahat mantıklı kılabilirler (Lesh ve Caylor 2007). Bu prensip sayesinde öğrencilerin problemde sunulan karmaşık durumu anlamlandırmaları ve bu durumla ilişki kurmaları önem kazanmaktadır (English 2009).

Gerçeklik prensibi sunulan problem durumu senaryosunun öğrencinin yaşamında gerçekten karşılaşılabileceği bir durumu gerektirmesi sebebiyle, bu prensibe önem vererek öğrencilerin ilgisinin artırılması hedeflenmektedir (Chamberlin ve Moon 2005). Her bir MOEde öğrencilerin gerçek bir müşteri/danışana yardımcı olmak için model geliştirmeleri de bu prensibin varlığına

işaret etmektedir. Bu sayede öğrencilerin problemin gerçek bir ihtiyaçtan doğduğu düşüncesini kabul ederek, biri için bir şey yapma ihtiyacını hissedecekleri düşünülmektedir.

Model Oluşturma Prensibi

Model oluşturma prensibinin varlığı aslında net bir şekilde MOE'nin isminde de kendini göstermektedir. Bu prensibin varlığını sorgulamak amacıyla "Verilen durum öğrencilerin bir model oluşturmalarını gerektiriyor mu? Yoksa sadece başkaları tarafından geliştirilen bir durum için cevap vermek yeterli mi olacaktır?" soruları sorulmaktadır (Lesh, vd. 2000; Lesh ve Caylor 2007). En temel anlamda bu prensip, MOE'deki problem durumunun model oluşturmayı gerektirdiğini ifade etmektedir (Chamberlin ve Moon 2005; English 2009; Lesh vd 2000; Lesh ve Caylor 2007). Çünkü MOE'lerde amaç, sadece bir karara varmak değil, kararlara ulaşmayı sağlayan uygun bir araç geliştirmektir (Lesh vd. 2000).

Öğrencilerin MOE'ler için model geliştirmeleri, modeli gözden geçirmeleri, düzeltmeleri ve genişletmeleri için hangi durumlarda model geliştirilmesi gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Lesh vd. (2000) modellerin geliştirilmesi gereken durumları aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar:

1. Gerçek olaylara ilişkin beklentiler, geçmiş durumları yeniden yapılandırma ya da ulaşılamayan olayları uyarılma gibi durumlarda belli başlı örüntülere ve ilişkilere dayalı tahminlerde bulunmak için modellere ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Varsayılan örüntü ve ilişkileri tanımlamak gibi amaçlar için, çok fazla verinin olduğu ya da hiçbir veriye ulaşılamayan karar verme durumlarını tanımlamak için, yapıları ya da açıklamalara gereksinim olduğunda modellere ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Belli başlı varsayımları, koşulları ve seçenekleri tanımlamak suretiyle; kararları gerekçelendirmek veya açıklamak gerektiğinde modellere ihtiyaç duyulmaktadır.
4. Varsayımlar ve gerçekler arasındaki yorumlamadan kaynaklanan uyumsuzlukları ya da verilen bir duruma ilişkin iki farklı yorum, tahmin veya açıklama arasındaki tutarsızlıkları ortadan kaldırmak suretiyle; başkaları tarafından geliştirilen alternatif sonuçları, açıklamaları ya da yorumlamaları analiz etmek veya değerlendirmek gerektiğinde modellere ihtiyaç duyulmaktadır (s. 12).

Öz Değerlendirme Prensibi

Bir MOE'de öz değerlendirme prensibinin sağlanıp sağlanmadığını ortaya çıkarmak için, "Problem durumu alternatif çözümlerin değerlendirilmesi için uygun kriterler gerektiriyor mu?", "Problem durumunun amacı açık mıdır?", "Öğrenciler yanıtlarının geliştirilmesi gerektiğinde kendilerini değerlendirebilecekler midir?", "Öğrenciler problemin çözümünü tamamladıklarını fark edecekler mi yoksa öğretmenlerine çözüme devam edip etmemeleri gerektiğini soracaklar mıdır?" sorularının yanıtlanması gerekmektedir (Lesh ve Caylor 2007; Lesh vd. 2000). Söz konusu bu prensip öğrencilerin öğretmen desteği ya da onayı olmaksızın, çözümlerinin uygunluğunu ve kullanılabilirliğini kendi kendilerine değerlendirmeleri gerektiğini ifade etmektedir (Chamberlin ve Moon 2005). Öğrencilerin MOE uygulamalarında bir müşteri/danışana yardımcı olmak amacıyla bir model geliştireceklerinin bilincinde olmaları, onların çözüm süreci boyunca sürekli kendilerini değerlendirme ihtiyacı hissedeceklerini düşündürmektedir. MOE uygulaması süresince, öğrencilerin çözümlerinin gözden geçirilmeye ihtiyacı olup olmadığı ile hangi yönde ilerlemeleri gerektiğini değerlendirmeleri ve verilen amaca ulaşmak için çok sayıda alternatif çözümde kullanışlı olanları seçmeleri gerektiği belirtilmektedir (Lesh vd. 2000). Doerr ve English (2006) çalışmalarında, öğretmenlerin MOE uygulamasında öğrencilerin çözüm yaklaşımlarının doğruluğu hakkında bilgi vermeden,

onların öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak öğretim stratejileri bulmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Lesh vd. (2000), MOEler için kabul edilebilir çözümlerin çok sayıda modelleme döngüsünü gerektirmesi ve öğrencilerin gruplar halinde probleme çözüm bulmaya çalışmaları sebebiyle, bu prensibin özellikle önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Öğrencilerin çalışma gruplarıyla yaptıkları çözümlerde grup içinde karara varırken, sırasıyla (1) mevcut düşünme şekillerindeki eksikliklerin giderilmesi, (2) alternatif fikirlerin karşılaştırılıp en çok işe yarayanların seçilmesi ve hiç işe yaramayanların elenmesi, (3) alternatif düşünme şekillerinin güçlü yönleri bütünleştirilirken, zayıf yönlerinin en aza indirgenmesi, (4) problem çözümü için en uygun yorumlamaların düzenlenmesi ve düzeltilmesi ve, (5) yapılan uyarlamaların değerlendirilmesi adımlarının gerçekleştiği ifade edilmektedir (Lesh vd. 2000). Lesh vd.nin ifade ettiği söz konusu basamakların her birinde öz değerlendirme prensibinin önemli bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapı Belgelendirme Prensibi

Yapı belgelendirme prensibinin varlığını sorgulamak “Öğrencilerin problem durumuna verdikleri yanıtlar onların durum hakkında nasıl düşündüklerini net bir şekilde açığa çıkarıyor mu?” sorusunu yanıtlamakla sağlanmaktadır (Lesh ve Caylor 2007, Lesh vd., 2000). Yapı belgelendirme prensibi, öğrencilerin MOEler üzerinde çalışırken çözümlerinde kendi düşünme biçimlerini ortaya çıkarmalarını gerektirmektedir (Chamberlin ve Moon 2005). Bu prensipte, öğretmenlerin öğrencilerini, oluşturdukları matematiksel gösterimleri anlayıp yorumlamaları ve iletişim kurmak için bu gösterimleri kullanmaları konusunda cesaretlendirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Doerr ve English 2006). English (2009), öğrencilerin kendi modellerini oluştururken kullandıkları açıklamaların çözümlerinde de olması gerektiğini belirterek bu prensibin varlığına dikkatleri çekmektedir. MOElerdeki problem durumlarının çözümleri bir müşteri/danışana yardımcı olmak için bir model oluşturulmasını gerektirdiğinden, öğrencilerin bu yardımı sağlarken, mümkün olduğunca anlaşılır olmak için ne düşündüklerini ayrıntılarıyla ifade ederek modeli sunmaları gerektiği düşünülmektedir. Söz konusu prensip MOElerin neden düşünce açığa çıkarıcı etkinlikler olarak nitelendirildiğini de açıklamaktadır (Chamberlin ve Moon 2005). Çünkü MOElerin araştırmalarda öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmalrı durumunda, bu prensibin varlığı araştırmacılara yardımcı olmaktadır (Lesh ve Caylor 2007).

Lesh vd. (2000) yapı belgelendirme prensibinin varlığı sonucunda belgelenmiş olan öğrenci çözümlerinin öz değerlendirmeyi de içerdiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda söz konusu bu prensip sayesinde düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilen öğrencilerin kendi kendilerini de değerlendirebildikleri düşünülerek, öz değerlendirme prensibi ile bu prensip yakından ilişkilendirilebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin düşünmelerini doğal olarak yansıtmalarını sağlamanın bir yolunun da birlikte çalışma olduğu (Lesh vd. 2000) belirtilerek, MOE uygulamalarında birlikte çalışmanın önemine bu prensip aracılığıyla da bir kez daha değinilmektedir.

Model Genelleme Prensibi

Bazen yapının paylaşılabilirliği ve yeniden kullanılabilirliği prensibi (Lesh, vd. 2000) olarak da adlandırılan model genelleme prensibi, “Geliştirilen model sadece onu geliştiren kişi için mi kullanılırdır ya da farklı durumlarda paylaşılabilir, dönüştürülebilir, kolayca uyarlanabilir ve yeniden kullanılabilir bir düşünme şekli sağlamakta mıdır?” sorularına yanıt aramaktadır (Lesh ve Caylor 2007, Lesh vd. 2000). Bu prensibe göre öğrencilerin sadece özel bir durum ve belli bir amaç için kullanılabilecek değil aynı zamanda başkalarıyla paylaşılabilir ve farklı amaçlar için paralel durumlarda yeniden kullanılabilir modeller geliştirmeleri önem kazanmaktadır (Lesh ve Caylor 2007). Chamberlin ve Moon (2005) geliştirilen modelin benzer bir modeli gerektiren

farklı durumlara genellenmesi durumunda, çözümün başarılı olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedirler.

Etkili Prototip Prensibi

Etkili prototip prensibi “Geliştirilen model yapısal olarak benzer diğer durumlar için kullanışlı bir ilk örnek (prototip) oluşturmakta mıdır?”, “Problem çözüldükten uzunca bir süre sonra bile yapısal olarak benzer durumlarda öğrenciler önceki problemi düşünebilecekler midir?” sorularına yanıt aramaktadır (Lesh ve Caylor 2007, Lesh vd. 2000). Lesh ve Caylor (2007) bu prensibin sağlanıp sağlanmadığını belirlemenin en iyi yolunun, MOE uygulaması üzerinde aylar hatta belki de yıllar geçse dahi çözümün öğrenciler tarafından hatırlanmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra oluşturulan modelin ve yapılan çözümün başkaları tarafından anlaşılabilir olması da önem taşımaktadır (Chamberlin ve Moon 2005). İçerik açısından etkili prototip prensibinin model genelleme prensibine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aradaki farkın varlığı Chamberlin ve Moon (2005) tarafından, öğrencilerin oluşturdukları modeli veya çözümü benzer fakat paralel olmayan bir durumda kullanmaları gerektiği şeklinde açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra oluşturulan modelin genellenabilir bir içeriğe sahip olmasının model genelleme prensibi ile, aradan zaman geçtikten sonra farklı durumlarda söz konusu modelin hatırlanabilir ve yararlanılabilir olmasının da etkili prototip prensibi ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir (Tekin 2012).

MOE tasarımı için gerekli olan altı prensibin tartışılmasının ardından tüm bu prensipleri Tablo 1’deki gibi özetlemek mümkündür.

Tablo 1. Model Oluşturma Etkinliği Prensipleri

Prensip	İçeriği
Gerçeklik Prensibi	MOE'nin içeriği öğrencilerin gerçek yaşamlarında anlamlı olabilecek durumları içermelidir ve öğrenciler kendilerinden yardım isteyen gerçek bir kişi için model oluşturmalarıdır.
Model Oluşturma Prensibi	Problem durumu öğrencilerin ürün olarak bir kelime ya da sayı üretmeleri yerine, onların model oluşturmalarını gerektirmelidir.
Öz Değerlendirme Prensibi	Problem durumu, öğrencilerin geliştirdikleri çözümlerin ne ölçüde geçerli olduğuna kendilerinin grup arkadaşlarıyla tartışarak karar verebilmesini gerektirmeli, öğrencilerin öğretmenlerinden yardım alma ihtiyacı hissetmelerine engel olmalıdır.
Yapı Belgelendirme Prensibi	Problem durumu öğrencilerin çözümlerinde tüm düşündüklerini ayrıntılarıyla ifade etmelerine olanak sağlamalıdır.
Model Genelleme Prensibi	Oluşturulan model benzer durumlara genellenebilir, benzer durumlarda yeniden kullanılabilir ve başkalarıyla paylaşılabilir olmalıdır.

Etkili Prototip Prensibi	Oluşturulan model ileride karşılaşılabilecek benzer durumlar için geçerliğini korumalı ve bir ilk örnek (prototip) oluşturmalıdır.
-----------------------------	--

Model Oluşturma Etkinliklerinin Önemi

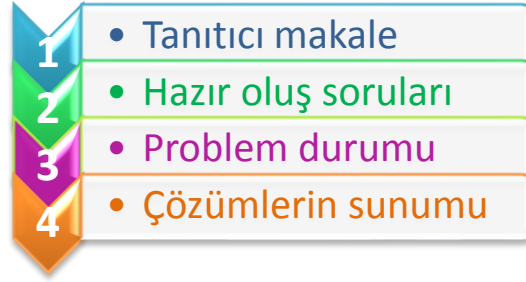
Lesh vd. (2000), MOElerin, öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmak için araştırma amaçlı kullanımlarının yanı sıra öğretim ve değerlendirme sürecinde de kullanımlarının etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum MOElerin sadece araştırma yapmayı sağlayan bir araç olarak kullanılmasının ötesinde bir anlam taşıdığını göstermektedir. Bu düşünceleri destekler biçimde, öğretmenlerin öğrencilerini MOEler üzerinde çalışırken gözlemlediklerinde ve öğrencilerin ürettikleri çözümleri incelediklerinde, öğrencilerinin kavramsal açıdan güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olabilecekleri ve öğretimlerini daha etkili bir hale getirebilecekleri ifade edilmektedir (Lesh vd. 2000). Benzer şekilde, öğretmenlere yardımcı olmanın en iyi yollarından birinin öğrencilerin düşüncelerini anlamlandırmalarına yardımcı olmak olması ve MOElerin de düşünce açığa çıkarıcı olarak ele alınmaları sebebiyle, öğretmenlerin günlük öğretim etkinliklerini MOElere dönüştürmek işe yarayacaktır (Kelly, Lesh ve Baek 2008; aktaran Lesh, Young ve Fennewald 2010). Bunun yanı sıra, MOEler öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini, öğrendiklerini akıllarında tutmalarını ve bunları diğer problem durumlarına transfer etmelerini sağlamaktadırlar (<http://serc.carleton.edu/sp/library/mea/why.html>'den alınmıştır). MOElerin kullanımıyla öğrenciler hem öğrendikleri bilgileri uygulamakta hem de gerçek yaşam durumlarını matematikselleştirerek konuları daha derinlemesine anlamaktadırlar (Yoon, Dreyfus ve Thomas 2010) ve böylece MOEler öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektedirler (Doerr, 2006; aktaran Mousoulides, Christou ve Sriraman 2006). Aynı zamanda MOElerin öğretmenlere etkili bir öğretim planlamalarında ve öğrencileriyle etkileşim içinde olmalarında yardımcı oldukları (Lesh vd. 2000, Doerr, 2006; aktaran Mousoulides, Christou ve Sriraman 2006) ifade edilmektedir.

MOElerin öğretim sürecinde yukarıda belirtilen katkılarının yanı sıra, Mousoulides, Christou ve Sriraman (2006) yaptıkları literatür taraması sonucunda, MOE uygulamalarının öğrencilerin matematiksel okur yazarlıklarına, kavramsal anlamalarına, sosyal gelişimlerine ve üst bilişlerine; öğretmenlerin ise pedagojik yaklaşımlarının ve öğretim uygulamalarının gelişimine katkı sağladıkları belirtilmektedir. Chamberlin ve Moon (2005) MOElerin disiplinler arası ilişki kurmaya yardımcı olduklarını ifade etmekte ve öğrencilerde okuduğunu anlama, akranlarla iletişim kurma ve çözümlerinin açıklamalarını yapma ve bunları yazıya dökme gibi becerileri geliştirdiklerini belirtmektedirler. Özetle, Papageorgiou (2009)'nun da belirttiği gibi MOEler başarılı bir matematik öğretimi için kullanılabilir önemli birer araçlardır.

Model Oluşturma Etkinliklerinin Bileşenleri ve Uygulama Süreci

Her bir MOE, tanıtıcı makale, hazır oluş soruları, problem durumu ve çözümlerin sunumu olmak üzere dört temel bileşenden (bkz. Şekil 3) oluşmaktadır (Chamberlin ve Chamberlin 2001, Chamberlin ve Moon 2005, Chamberlin ve Moon 2008, Yu ve Chang 2009).

Şekil 3. Model Oluşturma Etkinliklerinin Dört Temel Bileşeni



Tanıtıcı makale ve hazır oluş sorularının amacı, öğrencilere ardından gelecek problem durumunun bağlamını tanıtmak ve onları problem durumuna hazırlamaktır (Chamberlin ve Chamberlin 2001, Yu ve Chang 2009). Chamberlin ve Moon (2005) tanıtıcı makale ve hazır oluş sorularının amacının problemin kapsamı hakkında öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkarmak ve tartışmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedirler. Bu iki bileşenin öğrencileri problem durumuna hazırlayan bir ısınma aşaması olduğu düşünülmektedir. Chamberlin ve Moon (2005), hazır oluş sorularını; tanıtıcı makalenin içeriğinde neler olduğuna ilişkin bilgileri ortaya çıkaran kavrama soruları, makaledeki bilgileri kullanarak yeni bilgiler oluşturmayı amaçlayan çıkarım soruları ve verilen bilgilerin yorumlanarak öğrencilerin yeni fikirler üretmelerini sağlayan yorumlama soruları olarak gruplamaktadırlar. Özel olarak hazır oluş soruları, tanıtıcı makaledeki bağlamı öğrencilerin ne kadar anladığını ortaya koyan okuduğunu anlama soruları ve onların bağlama ilişkin yeni fikirler üretmelerini sağlayan yorumlama soruları gibi düşünülebilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama, okuma parçasını irdeleme, okuduğu metinden sonuç çıkarmayı gerektirmesi nedeniyle Matematik ve Türkçe dersleri arasındaki bağlantının kurulması sağlanabilir. MOEnin üçüncü bileşeni olan problem durumu MOEnin merkezi bölümüdür (Yu ve Chang 2009). Bu bileşende öğrencilerden oluşan çalışma grupları bir müşteri/danışana yardımcı olmak amacıyla model/ler geliştirmeleri istenmekte (Chamberlin ve Moon 2005) ve öğrencilerden modellerini ayrıntılı bir şekilde mektup/e-posta ile müşteri/danışana yazmaları beklenmektedir (Chamberlin ve Chamberlin 2001). Bu bileşene genellikle hazır oluş soruları bölümünden gönderme yapılmaktadır (Chamberlin ve Moon 2005). Son olarak öğrencilerin grup arkadaşlarıyla yaptıkları çözümleri sınıf arkadaşlarına sundukları çözümlerin sunumu bileşeni gelmektedir (Chamberlin ve Chamberlin 2001).

Her bir MOE uygulamasında öğrencilerin karmaşık bir gerçek yaşam durumunu matematiksel olarak yorumlamaları istenmekte ve gerçek bir müşteri/danışanın kullanması için matematiksel bir tanımlamanın, sürecin veya yöntemin oluşturulması gerekmektedir (Chamberlin ve Chamberlin 2001).

MOE uygulamalarında gerçekleştirilmesi istenen iki temel amaç; matematik eğitimi araştırmacılarının öğrencilerin modelleri nasıl geliştirdiklerini araştırmalarını (Lesh vd. 2000) ve değerlendirme sürecinde öğrencilerde fark edilemeyen matematiksel yetenekleri ortaya çıkarmayı (Chamberlin ve Moon 2005, Lesh vd. 2000) sağlamaktır. Yapılan çalışmalar ışığında bir MOEnin uygulama süreci şu şekilde özetlenmektedir: MOEnin uygulanmasından bir gün önce tanıtıcı makale ve hazır oluş soruları öğrencilere bireysel ev ödevi olarak verilmektedir. Söz konusu hazır oluş soruları tanıtıcı makalede yer alan bilgilere dayalı olarak hazırlanmış sorulardır. Öğrencilerin bireysel olarak tanıtıcı makaleyi okuyup soruları yanıtlamaları ve ertesi gün uygulama öncesinde hazır oluş sorularına verdikleri yanıtları sınıfça tartışmaları gerekmektedir. Ardından 3 veya 4 kişilik çalışma gruplarına problem durumu dağıtılmakta ve öğretmen öğrencilerle birlikte problem durumunu okuyarak tüm grupların problem durumunu doğru bir şekilde anlamlandırdığından emin olması gerekmektedir. Ardından öğrencilerden bu problemi çözmeleri ve bir müşteri/danışan için bir model geliştirmeleri istenir. Çözüm süreci

genellikle 45 – 90 dakika sürmektedir ve bu süre öğretmenlerin öğrencilerden çözüme yönelik beklentilerine göre değişim göstermektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri modellerin doğruluğu kontrol edilip gerekiyorsa yenilenmesinin ardından öğrencilerin çözümlerini sınıftaki arkadaşlarına sunmaları gerekmektedir. Bu sunumlar her bir gruptan bir öğrenci tarafından kısa sürelerde yapılmakta ve sınıf içinde çözümlerin etkililiği üzerine tartışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada öğretmenin öğrencilerini; sadece diğer grupların sunumlarını dinlemede değil aynı zamanda da diğer grupların sonuçlarını anlamada ve müşterinin/danışanın ihtiyacının ne ölçüde karşılandığını düşünme konusunda cesaretlendirmesi gerekmektedir (Chamberlin ve Chamberlin 2001, Chamberlin ve Moon 2005, Chamberlin ve Moon 2008, Dominguez 2010, Yu ve Chang 2009).

MOE uygulamasının sadece küçük bir kısmı evde tamamlanmaktadır çünkü problem durumunda model oluşturma süreci akranlarla etkileşimi gerektirdiğinden problem durumunun çözümü ve çözümlerin tartışılmasının sınıf ortamında gerçekleştirilmesi başarılı bir uygulama için önem taşımaktadır (Chamberlin ve Moon 2008). Dominguez (2010)'in çalışmasında olduğu gibi, tanıtıcı makale ve hazır oluş sorularının bazen ev ödevi olarak verilmediği, bunun yerine bir önceki derste bireysel bir çalışma olarak gerçekleştirildiği de görülmektedir. Bu durumda tüm MOE uygulaması toplamda yaklaşık olarak 3 – 5 ders saatini almaktadır fakat öğrencilerin bireysel görevlerini sınıf dışı zamanda yapmaları sağlanarak bu sürenin kısaltılabileceği de belirtilmektedir (Chamberlin ve Chamberlin 2001).

Örnek Bir Model Oluşturma Etkinliği ve Uygulama Süreci

Yakıt problemi*** isimli MOE uygulamasının yapılacağı dersten bir önceki derste, tanıtıcı makale ve hazır oluş soruları (bkz. Şekil 4) öğrencilere bireysel ev ödevi olarak verilir.

Uygulama dersinde, tanıtıcı makaleyi okumuş ve hazır oluş sorularını yanıtlamış olarak sınıfa gelen öğrencilerle, tanıtıcı makale hakkında tartışmalar gerçekleştirilir ve öğrencilerin yanıtlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Dördüncü soruda, tanıtıcı makalede yer alan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin kendi düşüncelerini açığa çıkaracağı için, birden fazla öğrenciye söz hakkı verilerek farklı görüşlerin ifade edilmesi sağlanır. Bu süreçte öğrencilerin, dağıtılacak olan problem durumuna ısınmaları sağlanır. İlk ders saatinin ilk 10 dakikasında tanıtıcı makale ve hazır oluş sorularının tartışması gerçekleştirildikten sonra, öğrenciler önceden belirlenmiş olan 3 veya 4 kişilik çalışma gruplarını oluştururlar. Öğretmen çalışma gruplarına problem durumunu (bkz. Şekil 5) dağıtır ve öğrencilerden problemi okuyup anlamlandırmalarını ister. Öğrencilere, ancak problem durumunu anlamlandırmada bir sıkıntı yaşamaları durumunda öğretmenlerinden yardım isteyebilecekleri belirtilir ve çözüm esnasında kendi yaklaşımlarını grup içinde gözden geçirerek değerlendirmeleri gerektiği vurgulanır.

*** Yakıt Problemi birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışması kapsamında, Hasan Korkmaz, Ezgi Çöpür ve Tüley Metin isimli üç matematik öğretmeni tarafından geliştirilmiştir.

Şekil 4. Yakıt Problemi İsimli MOEnin Tanıtıcı Makalesi ve Hazırloluş Soruları

ZİRAAT FAKÜLTELERİNDE ARAZİ UYGULAMALARI

Üniversitelerin Ziraat Fakültelerinde verilen teorik derslerde anlatılan her türlü bilgi, arazi uygulamaları ve teknik gezilerle pekiştirilmektedir. Lisans öğrencileri derslerde gördükleri teorik bilgileri bu arazi gezileri boyunca uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu tür geziler planlanırken, akademisyenler ön keşif ve inceleme amacıyla araziye çıkmaktadırlar.

X Üniversitesi'nin Ziraat Fakültesi'nde öğretim görevlisi olan Mehmet Bey de bu türden araştırma-inceleme gezilerine ekibiyle birlikte sık sık çıkmaktadır. Zorlu arazi koşullarının yanında araziye gitmelerini sağlayan araçların eski olması Mehmet Bey ve ekibini zorlayan faktörler arasındadır. Çünkü aracın arızalanması ya da yakıtın tükenmesi sonucunda arazide mahsur kalabilmektedirler. Özellikle Anadolu'da bulunan üniversitemizde akademisyenler çalışmalarını devam ettirmek için bu tür zorluklarla her zaman karşılaşmaktadırlar. Arazi, arazi aracı ve örnek bir yakıt deposu resmine aşağıda yer verilmiştir:



Yukarıdaki bilgilere göre lütfen şu soruları yanıtlayınız:

1. Ziraat fakültelerinde teorik dersler nasıl desteklenmektedir?
2. Araziye çıktığında yaşanan zorluklar neler olabilir?
3. Arazi gezilerinde kullanılan araçlarda neye dikkat edilmelidir?
4. Genel olarak baktığımızda Ziraat Fakülteleri için akademisyenlerin yaşadığı zorluklar hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Öğrenciler ilk ders saatinin geri kalan zamanında ve ikinci ders saatinde grup çözümlerini gerçekleştirirler. Ardından sınıf mevcuduna göre her gruba 2-3 dakika süre verilerek, oluşturdukları modeli sınıf arkadaşlarına sunmaları istenir. Bu süreçte çalışma grupları birbirlerinin oluşturdukları modelleri dinlerler ve gerektiğinde oluşturulan modelin düzenlenmesi ya da düzeltilmesi konusunda birbirlerine tavsiyede bulunurlar. Ek 1'de Yakıt Problemi için geliştirilmesi beklenen bir çözüm örneği sunulmaktadır.

Şekil 5. Yakıt Problemi İsimli MOEnin Problem Durumu

YAKIT PROBLEMİ

Arazi gezilerinden birinde araç şoförü olan Ali Bey, çok büyük sıkıntı çektiği bir konuyu Mehmet Bey ile paylaşır. Konu yakıt göstergesi ile ilgilidir. Aracın yakıt göstergesinin bozuk olduğunu ve yakıtın yol için yeterli olup olmayacağını kestiremediğini söyler. Çünkü yol üzerinde yakıt alabilecekleri herhangi bir istasyon yoktur ve yakıt bitmesi durumunda arazide mahsur kalınabilir. Ali Bey bu sıkıntıyı; gidemek için çok basit bir araçla yakıt durumunu öğrenip öğrenemeyeceğini sorar:

"Mehmet Bey, acaba elim bir çubuk alsam ve bu çubuğu yakıt deposuna dik olarak batırsam Çubuğun ıslak kısmına bakarak depomda kaç litre yakıtımın kaldığını öğrenebilir miyim? Bana öyle bir liste yapın ki ıslak bölüm her 1 cm arttığında depodaki yakıt miktarını öğrenebileyim."

Sizden Mehmet Bey'e bu konuda yardımcı olmanız istenmektedir. Grup arkadaşlarınızla tartışarak bu problemi çözmek için öyle bir model geliştiriniz ki, modeliniz çubuğun ıslak kısmı için depoda kaç litre yakıt olduğunu hesaplayabilsin. Araç sabit hızla giderken kalan yakıt ile kaç km yol gidilebileceğini de hesaplayınız. Oluşturduğunuz modeli ayrıntısıyla açıklayan e-postanızı Mehmet Bey'e gönderiniz.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Matematik derslerinde öğrencilerin çoğunlukla ders kitaplarındaki ya da liseye ve üniversiteye giriş sınavlarında sorulan problem türlerini çözdükleri görülmektedir. Öğretim sürecinin bu sınavlara yönelik gerçekleşmesi, öğrencilerin kısa sürede çok sayıda soruları çözebilme becerilerini geliştirmektedir. Matematik öğretiminin hedeflerinin bireylerin bağımsız düşünebilme ve iş yapabilmeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeye sistematik çözümler üretmeleri olarak özetlendiği (Greenwood, 1993; aktaran Alkan, Köroğlu ve Başer 1999) göz önünde bulundurulduğunda, kısa sürede sayıca fazla soru çözenin bu hedefler ile ilişkili olmadığı anlaşılmaktadır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim matematik dersi öğretim

programlarında (MEB 2005a, MEB 2005b) yaşamda başarılı bireylerin yetiştirilmesi öncelikli amaç iken, öğrencilerin karşılaştıkları problemler için etkili çözümler geliştirebilir nitelikte olmaları önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin ders kitaplarındaki geleneksel sözel problemlerden farklı olarak, kendi matematiksel modellerini geliştirdikleri, grup arkadaşlarıyla çözüm süreci boyunca yaklaşımlarını tartıştıkları ve matematiksel olarak uyarlanan bir gerçek yaşam durumundan yararlanacak bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere matematiksel modeller geliştirdikleri MOEler, matematiksel modellemenin matematik derslerinde kullanılacak uygun uygulamalar olarak düşünülmektedir. Bu sayede gerçek yaşam durumlarındaki problemlerle karşılaşan öğrencilerin, bu problemlerin matematik içerisinde nasıl çözülebileceğine ilişkin fikirlere sahip olmaları, hedeflenen öğrencilerin yetiştirilmesine olanak sağlamada önemli bir adım olacaktır. Bu süreçte kendi akranlarıyla geliştirdikleri çözümleri değerlendirebilmeleri ve bu süreci öğretmenlerinden destek almadan gerçekleştirebiliyor olmaları da, kendilerine olan güveni artıracak ve dolaylı yoldan yaşamlarında başarıya ulaşmalarını sağlayacaktır.

Bu çalışma ile ortaöğretim için bir MOE örneği sunulmakta ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmektedir. Chamberlin ve Moon (2008) alan yazındaki MOE örneklerinin yeterli miktarda olmadığını hatta ortaöğretimde kullanılacak MOElerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler. Çalışmada sunulan Yakıt Problemi bu ihtiyacı bir ölçüde karşılamakla birlikte, ileriki çalışmalar için bu MOE'nin uygulamasının gerçekleştirilmesi ve uygulama sonuçlarının tartışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ALKAN Hüseyin, KÖROĞLU Hayrettin ve BAŞER Neşe. (1999). "Ülkemizde Matematik Öğretmeninin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretiminin Amaçları", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı**. S. 10, s. 15-22.
- CHAMBERLIN Scott A ve CHAMBERLIN, M. T. (2001). "On-time Arrival", Yayınlanmamış metin.
- CHAMBERLIN Scott A ve MOON, Sidney M. (2005). "Model-eliciting activities as a tool to develop and identify creatively gifted mathematicians", **The journal of secondary gifted education**. C. 17, S. 1, s. 37-47.
- CHAMBERLIN Scott A ve MOON, Sidney M. (2008). "How does the problem based learning approach compare to the model-eliciting activity approach in mathematics?", **International Journal for Mathematics Teaching and Learning**. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/chamberlin.pdf> E.T: 5 Mart 2012.
- KOELLNER CLARK Karen ve LESH Richard. (2003). "A Modeling Approach To Describe Teacher Knowledge", **Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives On Mathematics Problem Solving, Learning, And Teaching**, Eds: Richard Lesh, Helen Doerr, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. s. 159-173.
- DOERR Helen M ve ENGLISH Lyn D. (2006). "Middle Grade Teachers' Learning Through Students' Engagement With Modeling Tasks", **Journal Of Mathematics Teacher Education**. S. 9, s.5-32.
- DOERR Helen M ve O'NEILL AnnMarie H. (2011). "A Modelling Approach to Developing an Understanding of Average Rate of Change", **Proceedings of CERME 7**, Eds: Marta Pytlak, Tim Rowland, Ewa Swoboda, Poland: University of Rzeszow. s. 2113-2122.
- DOMINGUEZ Angeles (2010). "Single Solution, Multiple Perspectives", **Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies**, Eds: Richard Lesh, Peter L Galbraith, Cristopher R Haines, Andrew Hurford, New York: Springer. s. 223-233.

- ENGLISH Lyn D (2009). "Promoting interdisciplinarity through mathematical modelling", **ZDM**. S. 41, s. 161-181.
- ERASLAN Ali (2011). "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Model Oluşturma Etkinlikleri ve Bunların Matematik Öğrenimine Etkisi Hakkındaki Görüşleri", **İlköğretim Online**. C. 10, S. 1, s. 364-377.
- ERIC Chan Chun Ming. (2008). "Using Model-Eliciting Activities For Primary Mathematics Classroom", **The Mathematics Educator**. C. 11, S. 1/2, s. 47-66.
- IVERSEN Steffen M ve LARSON Christine J. (2006). "Simple Thinking using Complex Math vs. Complex Thinking using Simple Math – A study using Model Eliciting Activities to compare students' abilities in standardized tests to their modelling abilities", **ZDM**. C. 38, S. 3, s. 281-292.
- KAISER Gabriele ve SRIRAMAN Bharath. (2006). "A Global survey Of International Perspectives On Modelling In Mathematics Education", **ZDM**. C. 38, S. 3, s. 302-310.
- LESH Richard. (2002). "Research Design in Mathematics Education: Focusing on Design Experiments", **International Handbook of Research Design in Mathematics Education**, Ed: Lyn English, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. s. 27-50.
- LESH Richard ve CAYLOR Beth. (2007). "Introduction To Special Issue: Modeling As Application Versus Modeling As A Way To Create Mathematics", **International Journal of Computers for Mathematical Learning**. C. 12, S. 3, s.173-194.
- LESH Richard ve ENGLISH Lyn D. (2005). "Trends in the Evolution of Models & Modeling Perspectives on Mathematical Learning and Problem Solving", **ZDM**. C. 37, S. 6, s. 487-489.
- LESH Richard ve HAREL Guershon. (2003). "Problem Solving, Modeling, And Local Conceptual Developing", **Mathematical Thinking And Learning**. C. 5, S. 2&3, s.157-189.
- LESH Richard ve KELLY Anthony E. (2000). "Multi-tiered teaching experiments in mathematics, science and technology education", **Handbook of research design in mathematics and science education**, Eds: Anthony E. Kelly, Richard Lesh, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. s. 197-231.
- LESH Richard ve YOON Caroline. (2004). "Evolving communities of mind:in which development involves several interacting simultaneously developing strands", **Mathematical Thinking and Learning**, C. 6, S. 2, s. 205-226.
- LESH Richard ve ZAWOJEWSKI Judith S. (2007). "Problem solving and modeling", **The Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**, Ed: Frank K. Lester, Charlotte, NC: Information Age Publishing. s. 763-804.
- LESH Richard, HOOVER Mark, HOLE Bonnie, KELLY Anthony ve POST Thomas. (2000). "Principles for Developing Thought-Revealing Activities for Students and Teachers", **Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education**, Eds: Anthony Kelly, Richard Lesh, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. s. 591-645.
- LESH Richard, YOUNG Randall ve FENNEWALD Thomas. (2010). "Modeling in K-16 Mathematics Classrooms – and Beyond", **Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies**, Eds: Richard Lesh, Christopher R. Haines, Peter L. Galbraith ve Anthony Hurford, New York: Springer. s. 275-283.
- MEB (2005a). **İlköğretim Matematik Dersi 6-8 Öğretim Programı**. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB (2005b). **Ortaöğretim matematik (9-12. Sınıflar) dersi öğretim programı**. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MOUSOULIDES Nicholas G. (2007). **A Modeling Perspective in the Teaching and Learning of Mathematical Problem Solving**, University of Cyprus., y.d.t., Cyprus.
- MOUSOULIDES Nicholas G, CHRISTOU Constantinos ve SRIRAMAN Bharath. (2006). "From Problem Solving to Modelling- A meta-analysis", <http://www.umt.edu/math/reports/sriraman/mousoulideschristousriraman.pdf>. E. T: 5 Mart 2012.
- PAPAGEORGIU Georgia (2009). **The Effect of Mathematical Modeling on Students' Affect**, Universiteit van Amsterdam., y.d.t., Amsterdam.
- TEKİN Ayşe. (2012). **Matematik Öğretmenlerinin Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Süreçleri ve Etkinliklere Yönelik Görüşleri**, Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, y.y.l.t., İzmir.
- YOON Caroline, DREYFUS Thomas ve THOMAS Michael O. J. (2010). "How high is the tramping track? Mathematising and applying in a Calculus model-eliciting activity", **Mathematics Education Research Journal**, C. 22, S. 2, s. 141-157.
- YU Shih-Yi ve Chang Ching-Kuch. (2009). "What Did Taiwan Mathematics Teachers Think of Model-Eliciting Activities And Modeling?", **Trends In Teaching And Learning Of Mathematical Modelling International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling**, Eds: Gabriele Kaiser, Werner Blum, Rita Borromeo Ferri ve Gloria Stillman, New York: Springer. s. 147-156.

Ek 1. Yakıt Problemi İçin Olası Çözüm Örneği

$|AB| = h$
 $|AD| = 2r$
 $|EF| = x$ (islanan kısım)

$x < r$ Veya $x > r$

$|EF| = x$, $|OE| = r - x$

OEL Üçgeninde $\cos \alpha = \frac{r-x}{r} \Rightarrow \alpha = \cos^{-1} \left(\frac{r-x}{r} \right)$

Taralı alan; $S = \pi r^2 \frac{2\alpha}{360} - \frac{1}{2} r^2 \sin 2\alpha = r^2 \left(\pi \frac{\alpha}{180} - \frac{\sin 2\alpha}{2} \right)$

Hacim: $V = h \cdot S$ br³

$h = 60$ cm
 $r = 20$ cm

$x = 1$ için $V_1 = \frac{\{60 \cdot 20^2 \left[\frac{\pi}{180} \cos^{-1} \left(\frac{19}{20} \right) - \frac{1}{2} \sin \left(2 \cos^{-1} \left(\frac{19}{20} \right) \right) \right]\}}{1000} \cong 0,50$ lt

.
 .
 .

$x = 39$ için $V_{39} = \frac{\{60 \cdot 20^2 \left[\frac{\pi}{180} \cos^{-1} \left(-\frac{19}{20} \right) - \frac{1}{2} \sin \left(2 \cos^{-1} \left(-\frac{19}{20} \right) \right) \right]\}}{1000} \cong 74,90$ lt

Deponun hacmi: $V = 60 \cdot 20^2 \cdot \pi = 75,40$ lt

Dikkat edilirse $V = V_1 + V_{39}$ dur.

1 lt yakıt ile yaklaşık 11 km yol gidilirse, V lt yakıt ile 11 V km gidilir.

Model Eliciting Activities: The Theoretical Structure and Its Example

Ayşe Tekin Dedeⁱⁱⁱ, Esra Bukova Güzel^{iv}

Extended Abstract: The purpose of the study is to introduce the theoretical structure of model eliciting activities considered to an important tool for mathematics education, to exemplify a model eliciting activity constructed by mathematics teachers and to explain its application process. In a general way, the model eliciting activities are basically defined as real life problem solving activities required constructing mathematical model/models. Model eliciting activities defining non-routine complex real world situations are ill-defined and open ended problems requiring students to reason and interpret about the situation, and to define and formulize the process mathematically to help clients who benefit from this situation (Lesh, Hoover, hole, Kelly, & Post, 2000; Chamberlin & Moon, 2008). These activities were firstly developed by many mathematics teachers, students, researchers, and mathematics and teacher educators in the framework of the fifteen-week seminars named multi-tiered teaching experiments. During these seminars, it was revealed that the model eliciting activities continuously tested and improved to provide some criteria. In this context, to become a model eliciting activity, it must meet the criteria named reality principle, model construction principle, self-assessment principle, construct documentation principle, model generalization principle, effective prototype principle. The reality principle means that the context of the situation should be meaningful and relevant to the students and the solution should be real and meaningful in the students' everyday lives. The model construction principle means that the product obtained at the end of the model eliciting activities should be model/models constructed by the students. According to the self-assessment principle, the students should decide whether their solution approaches and the accuracy of their constructed model/models are true and sufficient or not. In this context, the students assess their own approaches in their working groups which the practices are carried out. The model documentation principle requires the students should state their thinking towards solutions in a detail way. Due to the nature of the model eliciting activities, the students develop/advise a model/models to help a client and it is wanted for the developed model /models to be conveyed to the client by a letter or e-mail. These also indicate the model documentation principle. The model generalization principle refers that the solutions created by students are generalizable or easily adapted to other similar situations. This principle also ensures that students' models are communicated in a clear understandable manner that allows them to be used by others. Finally the effective prototype principle means that the developed model/models should provide a prototype for interpreting other problems with the same underlying structure.

Each model eliciting activity asks students to interpret a complex real-world situation mathematically and requires the formation of a mathematical description, procedure, or method for the purpose of making a decision for a realistic client. The model eliciting activities has four central components named the newspaper article and the readiness or warm-up questions, the problem situation and the presentation of solutions. The implementation process of these activities is as follows: The newspaper article and the readiness or warm-up questions are given to the students as individual homework a lesson before the class application. The so-called readiness questions as for the article content contains questions. Some of these questions are reading comprehension questions and some of them are aimed to reveal the students' original

ⁱⁱⁱ Arş.Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, ayse.tekin@deu.edu.tr

^{iv} Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, esra.bukova@deu.edu.tr

thoughts. Students come to the course by reading the newspaper article and responding the readiness questions firstly and then discuss their answers with their classmates. After that, the students in working groups of 3 or 4 people begin to solve the problem situation distributed them. In this process, teachers only can guide students in the event of difficulties in understanding the problem situation. Otherwise students in the group should be able to decide themselves the effectiveness of the approaches to their solution. Within the time specified by the contents of the problem difficulty and the level of students, the groups completing their solutions present their solutions/models to their classmates. During this component referred to as the presentation of solutions, a student from each group is expected to make presentations. Although there are different model eliciting activities for different levels in the foreign literature, there are no original ones in Turkey. So the Fuel Problem constructed by three mathematics teachers is presented in this study as an example. The components of Fuel Problem are explained in a detailed way and the implementation process is identified. Finally, it is emphasized the importance of model eliciting activities in mathematics education. There is required different model eliciting activities to be implemented in different levels in Turkey.

Key Words: Model Eliciting Activity, The Principles and Components of Model Eliciting Activity, A Sample of Model Eliciting Activity, Implementation Process of Model Eliciting Activity.

Üniversite Öğrencilerinin, Üniversite ve Fakülte Kavramlarına İlişkin Metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği)

Hasan Demirtaşı, Duygu Çobanⁱⁱ

Özet: Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin düşüncelerinin geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla incelenmesidir. Bu amaçla İnönü Üniversitesinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında kayıtlı lisans öğrencilerine uygulanan, açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığıyla üniversite kavramına ilişkin 210, fakülte kavramına ilişkin 202 adet farklı metafor elde edilmiştir. Elde edilen veriler önce olumlu ve olumsuz kategorilere ayrılmıştır. Metaforlar olumlu kategoride dokuz, olumsuz kategoride beş temada gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulguları özetle şöyledir: Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar incelendiğinde, büyük bir kısmının üniversite ve fakültelerinin olumlu yönlerine vurgu yapan metaforlar olduğudur. Araştırmanın bir başka bulgusu, üniversiteye ilişkin metaforlar temalara ayrılıp incelendiğinde en çok yığılmanın değişme/gelişme yeri olarak üniversite ile benzerliklerin/farklılıkların bulunduğu yer olarak üniversite temalarında olduğudur. Bunun yanı sıra en az metafor içeren temanın özgürlükleri sağlayan yer olarak üniversite temasının olması da dikkat çekicidir. Özgürlükleri sağlayan yer olarak fakülte teması altında ifade edilebilecek sadece iki metafor üretilmiştir. Üniversitenin nasıl bir yer olması gerektiği dikkate alındığında bu son bulgu dikkate değerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci, Üniversite, Fakülte, Metafor

GİRİŞ

Düşüncelerimize yön veren kavramlar sadece zihne özgü sorunlar değildir. Onlar en sıradan detaylara kadar bizim gündelik faaliyetlerimize de yön verirler. Algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımızı ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi kavramlarımız yapıya kavuşturur. Bu yüzden kavram sistemimiz gündelik gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezi bir rol oynar (Lakoff ve Johnson, 2010: 25).

Levine'e göre metafor kelimesi, Yunanca "Metapherein" kelimesinden türemiştir. Meta, değiştirmek demektir ve pherein ise taşımak anlamındadır (Aydoğdu, 2008). Metafor, bir şeyin başka bir şeyin yerini tutması; bir şeyi başka bir şeyin yerine kullanma anlamına gelmektedir (Bakırcıoğlu, 2012: 576). Metafor, ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamının dışında kullanılan bir kavram olarak düşünülebilir. Metaforlar, anlamı daha etkili kılmak, anlama canlılık kazandırmak ve bir düşüncüyü bir başka kavram üzerinde ifade etmek için kullanılır.

Metafor kavramı ile kastedilen, bir kavram, olgu veya olayın, başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanmasıdır (Fitzgerald, 1997: 68; Oxford vd. 1998, aktaran Saban, 2009). Metaforun özünde bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve kavramak vardır (Lakoff ve Johnson, 2011: 27). Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir.

ⁱ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü hasan.demirtas@inonu.edu.tr

ⁱⁱ Arş.Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü duygu.coban@inonu.edu.tr

Metaforlar, zihinsel süreçler yoluyla dış dünyamızı anlatmamızda, görselleştirmemizde ve anlamlandırmamızda bize yardım ederler (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103).

Metaforlar, kendimiz ve etrafımızdaki dünya hakkındaki algılayışımızı nasıl bildiğimiz ve açıkladığımızın tam merkezindedir. Metaforlar aracılığıyla bir kavramı başka bir kavramla açıklayabiliriz ve anlatabiliriz. Günlük dilimizde var olan metaforlar inançlarımızı ve hareketlerimizi etkiler bunun yanı sıra onları tam olarak nasıl kullandığımızın farkında olmasak da metaforlar hayatımızı nasıl yönlendirdiğimize dair kültürel ve kişisel çerçeveler olarak hizmet ederler (James, 2002: 26).

Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Başka bir deyişle, güçlü bir anlatımı daha az sözcükle ifade etme şansını, metaforlarla yakalamak olanaklıdır. Örneğin, “yatakhane benim için hapishaneydi” tümcesinden yiyeceklerin sınırlı olduğu, ışığın az olduğu, zor günler geçirildiği, ortamın çok temiz olmadığı, kısıtlı yaşam alanlarının bulunduğu anlamları çıkartılabileceği gibi değişik daha birçok anlam çıkarılabilir. Bu nedenle metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir (Girmen, 2007).

Metaforlar bilimde kullanıldığında düşünme tarzının bir parçası olurlar, iki farklı karmaşık sistem arasında bir yapı haritası olarak işlev görürler. Bu yüzden sadece metaforun ismi değil (örneğin “su”) doğasında taşıdığı fiil (örneğin “akmak”) en önemli anlamı taşır. Gentner bunu aracın etki alanından hedefin etki alanına taşınan ilişkiler olarak belirtir. Gentner aynı zamanda iyi bir bilimsel benzetmeye katkıda bulunan faktörleri de tartışmıştır. Eğer metafor, hedef ile araç arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal bir harita sistemi ise, benzetme için en önemli ilişkiyi ön plana almak gerekir. Araç bilinen olmalıdır. Böylece metaforun sınırlıklarından biri olan aracın duyumsal anlamaya dayalı olması ortadan kalkar. Örneğin İngilizce öğrencinin ana dili değilse aracın çağrıştırdığı anlamları anlamada yetersiz kalabilir (aktaran Carter ve Pitcher, 2010: 581).

Altun’a göre (2003, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) “metaphor yani istiare (mecaz) ifadeyi daha canlı, daha güzel, daha şiddetli ve heyecanlı hale getirir.” Zhao, Coombs ve Zhou (aktaran Thomas ve Beauchamp, 2011), metaforun sadece birer anlatım figürü olduğunu değil, önceki deneyimleri modelleme ve somutlaştırma için akla olanak sağlayan önemli bir mekanizma oluşturduğunu yazmışlardır.

Morgan’a göre (1986, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008) mecazlar iki amaçla kullanılır: bir durumu betimleme (descriptive) ve bir süreci hızlandırma veya iyileştirme (prescriptive). Mecazlar “betimleme” amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. Mecazların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması daha çok betimleyici rolüne karşılık gelmektedir.

Bir sosyal bilim araştırma yöntemi ve nitel analiz aracı olarak metafor uygulamanın kavramsallaştırılmasının gelişimi konusunda büyük bir etkiye sahiptir. Miles ve Huberman metaforların aslında “deneysel gerçeklerden kavramsal anlamlılığa doğru giden yolu yarılama” ve böylece metaforun “karmaşıklığının zenginliği” sosyal bulgularla teori arasındaki bağlantıda yer alan “bilgi sadeleştirici araçlar” için kullanışlı olduğunu kabul etmişlerdir (Zhao vd., 2010: 386).

Okullar sembolik unsurların bulunduğu kurumlardır. Bu sembollerden birisi de metaforlardır. Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008).

Bobbit (1912), yönetim metaforları sisteminde okul için fabrika metaforunu kullanmıştır. Fabrika metaforuna zincirleme ortaya çıkan diğer metaforlar ise şöyle sıralanabilir; okul binası fabrika, eğitim amaçları etkililik ölçüsü, yöneticiler eğitim mühendisi, öğretmenler yöneticiler, öğrenciler ürünlerdir (Dönmez, 2008). Levine (2005: 172-176), öğretmen eğitimi programındaki

öğrencileriyle sınıf metaforlarını araştırmış ve beş çeşit metafor üzerinde karar kılınmıştır. Bunlar; hazine avı, yemek tenceresi, yama işi, birçok bahçe, fotoğraf stüdyosu. Fry ve Fleeners'ın metafor çalışması bulguları şöyledir; öğretmenlik ve öğretim hakkında "Öğretim bir bulmaca gibidir. Öğretmen çözümlere sahiptir ve öğrencilere problemlerini çözmeleri konusunda rehberlik eder. Öğretmen bütün sınıfın ailesi gibidir. Aile de bir arkadaştır ve de öğrenciyi kontrol eder. Öğretim sufle yapmak gibidir. Eğer suflelerin hem lezzetli hem de güzel görünmesi gerekiyorsa bütün malzemeler doğru konulmak zorundadır ve güzel bir sonuca ulaşmak içinse bunu çok dikkatli yapmak gerekir. Öğretmen hayvanat bahçesindeki bakıcılar gibidir. Öğretme işi ise yönlendirmeden ibarettir. Öğretmen öğrencilerini bakıcılar gibi doğru yöne yönlendirir." (Dönmez, 2008).

Ulusal ve uluslar arası eğitim literatüründe metaforlar üzerinden/aracılığıyla çeşitli konulardaki öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin görüşlerini konu edinen çalışmalar oldukça yaygındır. Örneğin, Inbar, (1996, aktaran Saban, 2009) 254 eğitimci ve 409 öğrenci ile gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrenci, öğretmen, müdür ve okul kavramlarına ilişkin 7042 adet metafor toplamıştır. Nitel ve nicel veri analiz süreçlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmanın bulgularına göre, eğitimcilerin yaklaşık % 18'i öğrencileri boş kutular (örneğin, şişe, kap, vazo, vb) olarak algılarken, sadece % 7'lik bir öğrenci grubunun metaforlarının bu kategori altında yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde, eğitimcilerin % 10'u öğrencileri bir çömlekçinin elindeki çamura benzeten metafor imgelerini (örneğin, sakız, diş macunu, hamur, vb) sunarken sadece % 3'e yakın bir öğrenci grubunun metaforları bu kategori altında yer almıştır. Araştırmanın en çarpıcı bulgusu ise, öğrencilerin % 33'ünün ve eğitimcilerin de yaklaşık % 8'inin öğrenciyi esir (örneğin, köle, mahkum, kafesteki kuş, vb) olarak algılamasıdır.

Cerit (2006), ilköğretim okullarında öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yer alan okula ilişkin metaforlar şunlardır: "bakım ve gözetim yeri", "bilgi ve aydınlanma yeri", "değişme ve ilerleme yeri", "büyüme ve olgunlaşma yeri", "disiplin ve otorite yeri", "karmaşa ortamı", "eğlence yeri", "iş yeri", "hapishane", "fabrika", "aile", "tiyatro", "sığınak", "mahkeme", "alışveriş merkezi", "hoş ve güzel yer", "takım" ve "orkestra". Çalışmada elde edilen bulgulara göre, okulun "bilgi ve aydınlanma yeri", "büyüme ve olgunlaşma yeri", "değişme ve ilerleme yeri", "aile" ve "takım" olduğunu vurgulayan metaforlar bütün katılımcılar tarafından kabul görmüştür.

Saban (2009), öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları incelemiştir. Araştırma bulgularına göre elde edilen 156 geçerli metafor ortak özellikleri bakımından 11 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler şöyle sıralanmıştır; boş bir zihin olarak öğrenci, pasif bilgi alıcısı olarak öğrenci, bilgi yansıtıcısı olarak öğrenci, hammadde olarak öğrenci, özürlü bir varlık olarak öğrenci, itaatkar bir varlık olarak öğrenci, sosyal sermaye olarak öğrenci, değerli bir varlık olarak öğrenci, gelişen bir varlık olarak öğrenci, kendi bilgisinin inşacıları olarak öğrenci ve sosyal katılımcı olarak öğrenci.

Üniversite

Ülkelerin bilgi ve teknik üretmek için kurmuş oldukları az sayıdaki araştırma merkezi dışarıda bırakılırsa, bilgi ve teknik üretiminin büyük ölçüde gerçekleştiği yer üniversitelerdir. Üniversitelerin bilgiyi üretme ve yayma dışındaki bir diğer temel işlevi nitelikli, alanında uzman insan gücünü yetiştirmektir. Üniversitenin eğitimi yalnızca günümüz koşullarına uymak biçiminde olmayıp, gelecekteki ilerleme ve gelişmeleri de kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Bilgiyi pasif olarak aktarmak yerine, bilginin üretimine, uygulanmasına ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilecek insan gücünü hazırlamak üniversitenin temel görevlerindedir. Bunun kadar önemli bir diğer nokta, bilgili, becerikli ve teknolojik yeteneği gelişmiş insan gücü yetiştiren üniversitenin, ulusal ve evrensel kültürü ve insani değerleri özümseyen, uygar ve demokrat bireyleri yetiştirmek görevinin de bulunmasıdır (Çavdar, 1996:

3). Üniversitelerin görevi dünyaya geniş açıdan bakan, özgürlüğünü kazanmasını ve korumasını bilen insan yetiştirmektir. Amaç üst düzeyde eğitim ve araştırma yaptırarak bilimsel düşünme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmektir (Gökçe, 1990: 100).

Üniversiteler, aklın ve bilimin egemen olduğu ve bunun için temel koşulun özgürlük olduğu kurumlardır ve öyle olmalıdır. Özgürlük olmaksızın aklın egemenliğinden söz etmek olanaksızdır ve özgür olmayan aklın gerçek anlamda bilim üretmesi olanaklı değildir. Bugün üniversitelerimiz bilimsel düşünme gücüne sahip ve aklını kullanan bireyleri ne ölçüde yetiştirmektedir? Bir okul olarak üniversite ve onun bileşenleri olan fakülteler öğrencileri tarafından nasıl algılanmaktadır.

Diğer yandan üniversiteler bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde etkili olan temel kurumlardır. Üniversite, ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek, evrensel boyutta yaşam düzeyinin gelişimine ve aydınlanmaya katkı sağlamak üzere işlev yüklenir. Bu işlevlerini yerine getirirken akıl, bilim ve eleştiri üniversitenin kullandığı en önemli araçlarıdır. Üniversiteler, gerçekleri arayan, bilim üreten ve onu yayan kurumlardır ve tarihi olarak, gerçekleri ortaya koymak, bilimi geliştirmek ve yaymak işleviyle ortaya çıkmalıdır (Timur, 2000: 13).

Alanyazında öğrenci, öğretmen ve yönetici gibi grupların okullara ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığı ile belirlemeye çalışan araştırmalar varken üniversite ve fakültelele ilişkin öğrenci düşüncelerini metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışan araştırmalar çok sınırlıdır. Bir okul, bir ortak yaşama alanı olarak üniversitenin öğrencilerin yaşamındaki yerinin ne olduğu ve ne olması gerektiği üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir sorunsaldır. Bir yandan toplumun üniversiteye verdiği önem ve gösterdiği ilgi giderek artarken, diğer yandan üniversitelerde yaşanan sorunların da her geçen gün çeşitlenerek arttığı gözlenen bir olgudur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Üniversite öğrencilerinin bu iki kavrama ilişkin metaforlarının cinsiyetlerine ve öğrencisi oldukları fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek araştırmanın alt amaçları olarak alınmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri nelerdir?
4. Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar ve nedenleri cinsiyetlerine göre nasıldır?
5. Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar öğrencisi oldukları fakülteye göre nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, veriler açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Bu araştırma 2010-2011 öğretim yılında İnönü Üniversitesinin öğrencisi olan ve fakültelerinde öğrenim gören 320 öğrenci ile yürütülmüştür. İletişim ve Ziraat Fakülteleri henüz öğrencileri olmadığından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemine göre, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya toplam 368 öğrenci katılmış 48 öğrencinin formları boş olduğu için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden 170'i erkek, 150'si kadındır. Veri toplamak amacıyla hazırlanan formlar, araştırmacılar tarafından İnönü Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yoğun olarak kullandıkları kantin ve kafeteryalar ile fakülteler gezilerek uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, öğrenciler için hazırlanan ve birinci bölümde cinsiyetlerini ve fakültelerini belirtecekleri, ikinci bölümde ise üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları ve nedenlerini belirtecekleri soruların yer aldığı (Örneğin: Üniversitenizi, canlı, cansız bir varlığa, bir nesneye, bir tarihi kişiliğe, bir bitkiye ya da herhangi bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirsiniz? Nedenlerini açıklar mısınız?) formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğrenciler tarafından doldurulan formlardaki veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun için birkaç aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada metaforlar kodlama ve ayıklamaya tabii tutulmuştur. Bu aşamada değişik fakültelerde öğrenim gören öğrenciler tarafından yazılan metaforların fakültelere göre listeleri yapılmış, boş bırakılan formlar elenmiştir. İkinci aşamada, zayıf yapıları metaforlar elenmiş, ham veriler yeniden gözden geçirilerek örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar ve özellikleri incelenerek değerlendirilmiş, bu metaforlar konusu, kaynağı ve metaforla ilgili açıklamalar dikkate alınarak çeşitli kavramsal kategoriler ve temalar altında gruplanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak form üzerindeki bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tüm katılımcılardan toplanılan metaforlar açıklamaları ile birlikte sıralanmış ve bağımsız değişkenlere göre frekans analizi yapılmıştır. Daha sonra metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” metaforlar olmak üzere iki kategoriye ayrılarak çeşitli temalarda gruplandırılmıştır.

Üniversite için olumlu metafor kategorisinde yer alanlar; bilgi deposu olarak üniversite, koruyucu/güven verici yer olarak üniversite, değişme/gelişme yeri olarak üniversite, sosyal /eğlenceli yer olarak üniversite, yaşam alanı olarak üniversite, özgürlükleri sağlayan yer olarak üniversite, üretim merkezi olarak üniversite, benzerliklerin/farklılıklarının bulunduğu yer olarak üniversite, mutluluk veren yer olarak üniversite olmak üzere dokuz tema altında sıralanmıştır. Olumsuz metafor kategorisinde yer alanlar; olumsuz duygular yaşatan yer olarak üniversite, demokratik olmayan yer olarak üniversite, sınırları olan/kapalı yer olarak üniversite, gereksiz/sıradan yer olarak üniversite, otoritenin yönettiği yer olarak üniversite olmak üzere beş tema altında sıralanmıştır. Fakülte metaforları üniversite metaforlarıyla aynı temalarda gruplandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma verilerinin geçerliğini sağlamaya ilişkin olarak veri analizi sürecinin nasıl yürütüldüğü açıklanmış ve araştırmada elde edilen metaforların ayrıntılı listelerine yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan kavramsal kategoriler ya da temaların altında yer alan metaforların söz konusu temayı temsil edip etmediğine ilişkin olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan iki öğretim elemanına söz konusu temalar altında yer alan

metaforların o temayı ne ölçüde temsil edip etmediğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Uzmanların eleştirileri ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenleme yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında araştırmada elde edilen veriler araştırmanın genel amacı ve alt problemlerine yanıt olacak biçimde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmaya İnönü Üniversitesi'nde 2010-2011 eğitim öğretim yılında kayıtlı toplam 368 öğrenci katılmış 48 öğrencinin formları boş olduğu için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden 170'i erkek, 150'si kadındır.

Veri analizi sonucu katılımcıların 210 adet üniversiteye ilişkin metafor ve 202 adet fakülteye ilişkin metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforların fakültele göre dağılımı şöyledir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve geliştirdikleri metaforların fakültele göre dağılımı

Fakülte	Toplam öğrenci sayısı	Araştırmaya katılan öğrenci sayısı	Geliştirilen metafor sayısı (üniversite)	Geliştirilen metafor sayısı (fakülte)
Tıp Fakültesi:	610	38	31	27
Güzel Sanatlar Fakültesi:	197	21	17	17
İİBF:	2305	38	27	28
Fen Edebiyat Fakültesi:	3120	42	39	31
Eczacılık Fakültesi:	187	28	26	25
İlahiyat Fakültesi:	151	30	27	24
Diş Hekimliği Fakültesi:	21	21	18	17
Mühendislik Fakültesi:	1357	33	31	28
Hukuk Fakültesi:	30	26	23	21
Eğitim Fakültesi	3813	43	36	36

1. Üniversite Öğrencilerinin, Üniversite Kavramına İlişkin Metaforları Ve Nedenleri

Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar olumlu ve olumsuz kategorilerde toplanarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin metaforları

Olumlu	Saat, Hayatın gerçek yüzü, Sosyal varlık, Kadın, Ağaç, Fatih Hilmioğlu , Şehir, Neşter yarısı, Tencere, Gençlik, Okyanus , Vatan, Arkadaş çevresi, Sanayi tesisi, Alışveriş merkezi , Nehir, Boyalı saç, Göz, Cennet, Fabrika, Şirket, Bebek, Orman , Meyve bahçesi, İlim yayma kurumu, Olgunlaşmış meyve, Belediye otobüsü, Survivor yarışması, Kitap, Metropol, Sevgili, Kütüphane, Çiçek bahçesi, Devlet , Hastane, Ev, Lale devri sultanları, Bacasız fabrika, Mikrofon, Hamam, Otobüs durağı, Meclis, Tarla , Yaşam tarzı, Mevsim, Tablo, Tatil köyü, Yeşil alan, Çok katlı bina, Su, Bahçe, Özerk cumhuriyet, Laboratuvar, Tohum, Demirci, Merdiven, Küçük Türkiye , Sera, Hücre, TBMM, Türkiye maketi, Apartman, Spor kompleksi, Tohum, Otobüs, Yolculuk, Kafeterya, Papatya, Tabur, Çınar ağacı, Osmanlı devleti, Lunapark, Küçük köy, Sözlük, İstanbul , Kayısı ağacı, Hayat okulu, Gonca, Yonca, Karanfil, Kuş, Ülke, İyi ve kötünün birlikte olduğu yer, Hayat, Ana kucağı, Dünya, Yeşil vadi, Kütüphane , Bahçe, Zaman makinesi, Huzurevi , Evren, Meşale, İsmet İnönü, Bahar, Çiçek, Basamak, Bilgisayar, Yuva, Atölye, Kafkas çorbası , Kültürel köy, Hayvanat bahçesi, Çukur, Araba, Sosyal tesis, Büyük aile, Otel, Oda, Çaydanlık, Atatürk, Bitki, Toprak, Yarım kitap, Değişim yeri, Panayır, Diş, İlçe, Tabiat, Deniz, Ayrı bir dünya .
Olumsuz	Yıkılmış bina, İçi boş kutu, Sirk , Hayat, Akıl hastanesi, Üçüncü dünya ülkesi, Banka, Gül, Mezarlık, Televizyon, Hapishane , Karınca yuvası, Ameliyat masası, Sahipsiz ahır, Kervansaray , Ağaç, Çöldeki vaha, Köy kahvesi, Davul, Başka bir gezegen, Kurak tarla , İnsan midesi, Hara, Kukla oyuncusu, Ortaçağ Avrupa'sı , Mera, Bina, Kahvehane, Kurtlar vadisi, Kapalı kutu, Gereksiz duvar, Uyku, Teneke, Lale devri, Boş bina, Tefecilik yapılan yer , Çocuk parkı, Hayal kırıklığı, Odun, Deve, Yılan topluluğu , Ot, Askeriye, Kabus, Ticarethane, İnsan altı varlıkların yaşam yeri, Tren, Kadın, Arena, Meyhane, Otogar , Kurak toprak, İşkence, Ganyan bayii, Boş nokta, Lise, Problem, Facebook, Ölü gelin, Boş alan, Esir halk, Orman, Gül, Kaos, Çay bahçesi , Kurak tarla, Dağ başında kulübe, Hipodrom , Çöl, Çift karakterli insan, Karahindiba çiçeği, Altın kafes, Kütük, Dikenli gül, Durgun bulanık su, Avrupa birliği, Bukalemun, Amazon ormanı, Kaktüs, Hayvanat bahçesi, File, Buzdolabı, Lanetli ev, Ölü, Duvar, Boş kutu, Yalan rüzgarı, Karınca kolonisi , Kuyu, Çiftlik , Çalı topluluğu, Labirent

Üniversite öğrencileri toplam 121 farklı olumlu ve 93 farklı olumsuz kategoride metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri dört metafor (Hayat, Hayvanat bahçesi, Kadın, Orman) bazı öğrenciler tarafından olumlu anlamda kullanılmaktayken bazıları tarafından olumsuz anlamda ifade edilmiştir. Üniversite öğrencileri üniversiteleri ile ilgili toplam 210 farklı metafor kullanmışlardır.

Üniversite öğrencilerinin, üniversite ile ilgili sahip oldukları metaforlar 9'u olumlu, 5'i olumsuz olmak üzere 14 temada altında toplanarak ve nedenlerine ilişkin birer örnek açıklama verilerek sunulmuştur.

1.1. Olumlu kategoride yer alan temalar ve bu temalarda yer alan metaforlar:

1.1.1 Bilgi deposu olarak üniversite:

Ağaç, Alışveriş merkezi, Bilgisayar, Çınar ağacı, Kadın, Kütüphane, Laboratuvar, Sözlük

“Ağaç: Her yıl yenilenir, gelişir ve kök salar. Ne kadar iyi hava, iklim, bakım koşulları ve yeterli kaynak bulduğu sürece o kadar verimli ve faydalı olur. Her açtığı yaprak yeni bir fikir, her dalı ise geleceğe atılan kuşaklar olarak gösterilebilir.”

“Alışveriş merkezi: Üniversite ihtiyacımız olan tüm bilgiye sahiptir.”

“Bilgisayar: Ulaşmak istediğin her şeye kolaylıkla ulaşır her ortama girebiliyorsun.”

“Kadın: Saf bilgileri kendinde barındırır.”

1.1.2 Koruyucu/güven verici yer olarak üniversite:

Ana kucağı, Çaydanlık, Oda, Tencere, Yuva

“Çaydanlık: İçindekileri muhafaza ederek tıpkı çaydanlığın içindeki çayın demlenmesini sağladığı gibi adı altındaki tüm fakülteleri koruyup kollar ve gelişmelerini sağlar.”

“Ana kucacı: Sıcak, huzurlu ve güven verici bir yerde hissediyorum kendimi.”

“Oda: Bütün eşyaları içinde muhafaza eder.”

“Tencere: İçinde her şeyi kaynatır mikropları öldürür.”

1.1.3 Değişme/gelişme yeri olarak üniversite:

Zaman makinesi, Yolculuk, Tren, Su, Otobüs durağı, Otobüs, Osmanlı Devleti, Orman, Olgunlaşmamış meyve, Okyanus, Merdiven, Kuş, Kayısı ağacı, İlim yayma kurumu, İlaç, Hayatın gerçek yüzü, Hayat okulu, Hastane, Gonca, Gençlik, Demirci, Değişim yeri, Çiçek, Belediye otobüsü, Bebek, Basamak

“Bebek: İnsan kendini tekrar yeniden daha iyi bir şekilde yetiştirmeye çalışıyor. Bu yüzden üniversite hayatını bebekliğe benzetiyorum.”

“İlaç: Her bir bölümün ayrı bir faydası vardır.”

“Gençlik: En enerjik ve sorumluluk aldığımız dönem gençlik gibi farkında olmadan geçerken ve biz sürekli yapılıyorken üniversite her zaman geleceğe dair ümitleri olan gençlerle dolu olacaktır.”

“Gonca: Üniversiteye ilk başlayanlara bakacak olursak hayata gelmiş fakat hiçbir şeyin farkında olmayan hayata toz pembe bakan bireylerdir. Bir gonca gibi açılmamışlardır. Üniversiteye başlarlar ve yavaş yavaş zorluklarla baş etmeyi öğrenirler. Hayatı anlarlar ve artık onlar goncadan geçmiş açılmış bir gül olurlar. Hayata toz pembe bakan bireyler gitmiştir artık büyümüşlerdir.”

1.1.4 Sosyal/eglençeli yer olarak üniversite:

Boyalı saç, Çocuk parkı, Hamam, Kafeterya, Lale devri sultanları, Lunapark, Panayır, Sosyal tesis, Sosyal varlık, Survivor yarışması, Yalan rüzgarı

“Lale devri sultanları: Zevki safa had safhada.”

“Lunapark: İnsan lunaparkta çocukluğuna geri dönüyor. En güzel günler o günlerdi saf ve temiz.”

“Sosyal tesis: Sosyal kültürel aktiviteler bulunmaktadır. Hoş vakit geçirecek mekanlar bulunmaktadır.”

“Survivor yarışması: Herkes bazen grup olarak bazen de bireysel olarak kendine sosyal yarar sağlamak için kullanıyor.”

1.1.5 Yaşam alanı olarak üniversite:

Bahar, Büyük aile, Çok katlı bina, Ev, Kitap, Metropol, Özerk cumhuriyet, Tabur, Yarım kitap, Yaşam tarzı

“Bahar: Baharda çok çeşitli türler görülür. Çiçekler, yağmur, güneş vs. bu da üniversiteye benzer. Her türden insan vardır ve birbirleriyle uyum içindedirler.”

“Çok katlı bina: Her katında öğrencilerin yararlanabileceği çeşitli fırsatlar, imkân ve faaliyetler mevcuttur.”

“Metropol: Her türlü öğrenciye imkân sağlıyor.”

“Yarım kitap: Üniversitede belirli koşullar belirli bir eğitim sistemi vardır. Fakat her öğrenci bunu kendisine değişik yollarla yaşar öğrenir. Her öğrenci sonu yazılmamış bu kitaba bir son ekler ama tamamen bitmez. Fakat bizim üniversitemizde bu kitabın sonu belirlenmek istendiğinden tam istediğim tanıma uygun değildir.”

1.1.6 Özgürlükleri sağlayan yer olarak üniversite:

Cennet, Fatih Hilmioğlu, Nehir

“Cennet: Üniversitede kimse kimsenin yaşamına müdahale etmeden yaşar...”

“Fatih Hilmioğlu: Bu üniversite onun gibi kimseye boyun eğmeyen, özgür yaşamayı yaşam tarzı olarak belirleyen bir kurumdur. O gittikten sonra değiştirilmeye çalışılsa da öğrenciler buna izin vermemişlerdir.”

“Nehir: Bizden önce de birileri vardı. Başka birilerinin anıları bizden sonra da olacak. Bizim hocalar eskiden yoktu belki bizden sonra onlar da gidecek, yenileri gelecek, yeni arkadaşlıklar dostluklar, düşmanlıklar, yeni hayatlar olacak ve bu bitmeyecek sürekli akıp gidecek. Nehrin içinde farklı canlıların birbirine dokunmadan geçip gitmesi gibi kimse kimsenin sınırlarına dahil olmadan yaşamakta.”

1.1.7 Üretim merkezi olarak üniversite:

Atölye, Çiçek bahçesi, Fabrika, Hücre, Sanayi tesisi, Tarla, Tohum, Toprak

“Atölye: Öğrenci ham maddedir. Üniversiteye giren öğrenci iyi ustanın elinde bir ürün, yaralı bir alet olur.”

“Çiçek bahçesi: Çiçeklerde bilgi gibi ekilip, yetiştirilir. Üniversitede bilgiler ekilip, topluma, ülkeye faydalı insanlar yetiştirilir”.

“Hücre: DNAsı yardımıyla yeni hücreler oluşturup o hücrelerden dokular, organlar ve vücudun sistemleri oluşur”.

“Sanayi tesisi: Öğrenciyi hammadde gibi alır şekillendirir topluma verir.”

“Tohum: Üniversite tek başına binadan ibarettir. Eğer onu ekmezsen hiçbiri ağaç olmaz, meyve vermez. Üniversiteyi üniversite yapan onun içindekilerdir. Her ne kadar başlangıcı oluştursa da su hava toprak olmadan bir işe yaramaz.”

1.1.8 Benzerliklerin/farklılıklarının bulunduğu yer olarak üniversite:

Amazon ormanı, Apartman, Bahçe, Çiçek, Deniz, Dünya, Evren, Hayvanat bahçesi, İlçe, İstanbul, Kafkas çorbası, Kaos, Karınca kolonisi, Küçük Türkiye, Kültürel köy, Meclis, Meyve bahçesi, Orman, Sera, Spor kompleksi, Şehir, Tabiat, TBMM, Türkiye maketi, Ülke, Vatan

“Kaos: Dünyanın kaos olduğu zamana benziyor. İçinde çok fazla çeşitte insan ve olay olduğu için.”

“Amazon ormanı: Her tipten her türden kişilik var canlı ya da kendini canlı zanneden yaratıklarla dolu.”

“İstanbul: İstanbul nasıl ki çevresinden göç alan bir yer olup içerisinde her renkten her tipten her kültürden insan varsa üniversite de aynen öyle.”

“Kültürel köy: Her kesimden insan vardır. Farklı farklı olanlar da kendini geliştirmeye çalışır. Bu süreçte üniversitenin ortak alanlarını ortaklaşa kullanıp birbirlerini etkilerler.”

“TBMM: Herkesi temsil eden farklı insanlar vardır. Buna karşılık üniversitede farklı fakülteler vardır.”

1.1.9 Mutluluk veren yer olarak üniversite:

Araba, Göz, Huzurevi, Karanfil, Küçük köy, Mevsim, Papatya, Sevgili, Tablo, Tatil köyü, Yeşil alan, Yeşil vadi, Yonca

“Tablo: Dışarıdan bakıldığı zaman bir bütün ama her parçası ayrı işlenmiş bir güzellik.”

“Huzurevi: Üniversiteye girdim andan itibaren bütün dertlerimi unutuyorum. İnzivaya çekilmiş yaşlıların hayatlarını düşünmeleri, duyduklarını gördüklerini gözden geçirmeleri bakımından huzurevine benzetmekteyim.”

“Sevgili: Okurken kıymetini bilmezsin bir an önce bitirip gitmek istersin mezun olduğunda kıymetini anlar özlersin sevgili gibi.”

“Yonca: Bana göre yonca çok tatlı bir bitkidir. Öğrenciler için üniversite dört yapraklı yonca gibidir. Yani zor bulunur. Herkese göre bulunması kazanılması zor bir okuldur. Ama sonra tadından yenmez diyebiliriz sanırım. Kısaca cefası zor sefası mükemmeldir.”

1.2 Olumsuz kategoride yer alan temalar ve bu temalarda yer alan metaforlar:

1.2.1 Olumsuz duygular yaşatan yer olarak üniversite:

Akil hastanesi, Arena, Ayrı bir dünya, Başka bir gezegen, Boş bina, Boş kutu, Boş nokta, Bukalemun, Buzdolabı, Çalı topluluğu, Çift karakterli insan, Çiftlik, Çöl, Dağ başında kulübe, Davul, Deve, Devlet, Dikenli gül, Ev, Facebook, Ganyan bayii, Hayal kırıklığı, Hayvanat bahçesi, İnsan altı varlıkların yaşadığı yer, İnsan midesi, İşkence, Kabus, Karahindiba çiçeği, Köy kahvesi, Kurak tarla-toprak, Lale devri, Lanetli ev, Meyhane, Neşter yarısı, Odun, Orman, Ölü bir gelin, Problem, Sahipsiz yoksul insan, Sirk, Yıkılmış bina, Yılan topluluğu

“Karahindiba çiçeği: Güzel görünür ama kötü kokar.”

Çöl: Çok sıradan. Hiçbir etkinliği yok. Daha iyi şeyler yapılabilir. Güzel ama çok durgun.”

“Davul: Liseden sonra kulağa hoş geliyor ama gelince anladım ki sadece uzaktan hoşmuş”.

“Kabus: Burada bu hocalar varken kocaman bir kabustan başka bir şey olması mümkün değil.”

“Ölü bir gelin: Tüm heyecanla içinde kalmış durağan bir hali var. Kampus güzel olmasına karşın öğrenci hayatı sadece birkaç kafe içinde geçmekte. Hafta sonları üniversitede in cin top oynuyor. Oysa kampüs faaliyetleri arttırılsa öğrenciler sadece birkaç haftalık spora değil de sürekli spora sevk edilse her zaman film izlenebilecek sineması olsa, yılda tiyatro olarak 2 oyun değil de daha fazla oyun çıkarsa, tüm heyecanları içinde kalmış fiziksel güzelliğini yaşayamayan bir ölü geline benzemezdi”.

1.2.2 Demokratik olmayan yer olarak üniversite:

Avrupa birliği, Cezaevi, Duvar, Esir halk, Kütük, Sahipsiz ahır, Üçüncü dünya ülkesi

“Avrupa birliği: Hemen hemen her şey yasak. Demokrasi vardı hani nerede?”

“Duvar: Ne dersek diyelim her şey o duvara çarpıp bize geri dönüyor. Hiçbir faydası da olmuyor. Duvarlar nasıl sınır çizerse aynı üniversitede fikirlere özgürlüklere sınır çiziyor. Kırılması çok zor. İnsanlar için o duvar boyansa ya da boyanabilse belki bir şeyler değişir.”

“Esir halk: Üniversiteler tüm özgürlüklerin sağlandığı, bilginin üretildiği eğitim öğretim yuvaları olarak bilinir. Ama bizim üniversitede de ve ülkemizde üniversiteleri de gördüğüm kadarıyla özgürlükler kısıtlanıyor. Bizim üniversiteye baktığımda en basitinden

okula devam durumu bile öğrenciyi kısıtlamaktan ve bilgi üretiminden çok öğrenciyi okula gelip orda olduğunu göstermek ve ders bitimiyle mümkün olan en hızlı adımlarla okuldan kaçmak olmuş.”

“Kütük: Değişmeyen, sürekli yerinde sayan, yeniliklere karşı çok ağır ilerleyen bir kurumdur. Özellikle yıllardır ülkede hüküm süren AK parti ülkeyi kısırlaştırdığı gibi üniversitelerde de hükmünü son derece süren bu parti ülkeyi mahvetti. Üniversiteler artık insanların düşüncelerini rahatça ifade edemediği bir kurum haline geldi.”

“Üçüncü dünya ülkesi: Hiçbir zaman hak eden kişiler istediği yere gelemezler.”

1.2.3 Sınırları olan/kapalı yer olarak üniversite:

Bacasız fabrika, File, Hapishane, Kaktüs, Kuyu, Labirent

“Kaktüs: Sadece kendine yeten bir dış görünüşü var dış dünyayla bağlantısı yok.”

“Bacasız fabrika: Zehirli dumanı bile kendi içine doluyor ufacak bir açıklık bile bırakılmamış.”

“File: Ağla balık yakalarken kullanılan fileyi üniversiteye içinde çırpınan balıkları da öğrencilere benzetiyorum.”

“Hapishane: Bütün hocaların gardiyan gibi davranması bu fikrin oluşmasına neden oluyor. Hocalar ders anlatmaktan çok öğrenciler üzerinde otorite kurmaya çalışıyorlar.”

“Kuyu: Tabanı görünmeyen dipsiz bir kuyu burası.”

“Labirent: Deneylerde kullanılan fareler gibi labirentin içinde dönüp duruyoruz.”

1.2.4 Gereksiz ya da sıradan yer olarak üniversite:

Arkadaş çevresi, Banka, Boş alan, Çay bahçesi, Çöldeki vaha, Durgun bulanık su, Gereksiz duvar, Gül, Hayat, İçi boş dolma biber, İçi boş kutu, Kahvehane, Karınca yuvası, Kervansaray, Lise, Mezarlık, Ot, Otel, Otogar, Ölü, Tefecilik yapılan yer, Ticarethane

“İçi boş dolma biber: Üniversiteye geldikten sonraki yaşamımı değerlendirince gelmeden önce hayatım daha dolu geçiyordu. Özellikle kişinin kendini yetiştirmesi konusunda burada hayatım çok boş geçiyor. Kitap, gazete, spor, yabancı dil konusunda hiçbir yol kat edemedim. Gelmeden önce bunların hep hayalini kuruyordum bundan dolayı üniversiteyi içi boş bir maddeye benzetiyorum.”

“Boş alan: Çok yararlı bir aktivite göremiyorum. Öğrenciler derslerden kafasını kaldırıp bir şey yapamıyor. Tek yaptığımız cafelere gidip oturmak.”

“Durgun bulanık su: Kişiyi geliştirmeye yönelmiyor. Her zaman ki gibi ezber zihniyetle yoluna devam ediyor.”

“Mezarlık: Hiçbir etkinlik yok doğru düzgün.”

“Gereksiz duvar: Ülkemizde mezun olmadan bir iş kurulmadığı gibi üniversite mezununa da iş verilmemekte.”

1.2.5 Otoritenin yönettiği yer olarak üniversite:

Ameliyat masası, Askeriye, Hapishane, Hipodrom, Kukla oynatıcısı, Mera, Ortaçağ Avrupa’sı, Şirket

“Ameliyat masası: Öğrenciler üzerinde her türlü cerrahi işlem yapılıyor. Eğer öğrenci başarılı olursa bu ameliyata giren hocanın başarısına, ameliyat kötü geçerse bunu da öğrencinin kanser olup hiçbir şekilde iyileşemeyeceğine bağlarlar.”

“Askeriye: Sıkı kuralların olduğu ve Malatya gibi geri kalmış yobaz bir şehirde üniversite okumak tam bir işkence. Kapılarını kapatmış Malatya’yı git gide örnek alan İnönü Üniversitesi son üç yılda anti özgürlüğün olduğu, etkinliğin yapılmaması için kendini zorlayan üniversite gençliği ile birleştiğinde biran önce mezun olalım artık dedirtiyor.”

“Hipodrom: Kurallarını ne öğrenciler ne de öğretim elemanları koyuyor, hazırlık döneminde hipodroma çıkıp en iyi at olup yarışı kazanılmak isteniyor. Bu yarış neticesinde seçilen atlar yeni bir eğitime tabi tutulur.”

“Kukla oynatıcısı: Ellerinde kukla oluyoruz.”

“Ortaçağ Avrupa’sı: Hocalar öğrenciyi dersten bırakmak için ellerinden geleni yapıyorlar. Öğrenciyi zor durumda bırakmaktan zevk alıyorlar. Bu yüzden istedikleri veya isteyebilecekleri her şeyi yapıyoruz mecburen.”

2. Üniversite Öğrencilerinin, Fakülte Kavramına İlişkin Metaforları Ve Nedenleri

Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar olumlu ve olumsuz kategorilerde toplanmış Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin metaforları

Olumlu	Saatin akrebi, Ağaç dalı, Mağaza reyonu , Bekleme koltuğu, İnsan, Şehir , Ansiklopedi, Bitki, Manav tezgahı , Film senaryosu, Disko, Şirketlerdeki alt bölümler, Küçük Türkiye, Mutlu bir yuva, Vazo, Kasaba , Deniz, Nota, Otobüs koltuğu, Poliklinik, Ağaç fabrikası, Saksı çiçeği, Kitap türleri, Parsel, Arkadaş çevresi, Survivordaki bir grup, Oda, Monalisa , Pantolon, Siyasi parti, Son durak, Otel, Atölye, Toplantı salonu, Yaşam tarzı, Koşu yolu, Figür, Göl, Geniş aile, Binadaki daireler, Çam ağacı, Okyanustaki balık yuvası, Dernek, Ateş, Halı saha, Asansör , Şifalı el, Gül, Kütüphane, Kardeşlik topluluğu, Özel araç, Tohum, İlim yuvası, Otobüs, Ekmeğe teknesi, Küçük Emrah, Pınar, Kanuni Sultan Süleyman , Organ, At çiftliği, Tezgah, Anadolu , Meclis koltuğu, Çocuk odası, Öğrenci evi, Yaprak, Ev , Ayna, Gen, Virüs, Eğlence merkezi, İçde, Bölge/il, Hayata açılan kapı, Ağaç, Başkent, Sporcu, Lokantalar sokağı , Meyve ağacı, Gezegen, Bilimsel araştırma merkezi, Yunan dönemi, Kütüphanenin bir bölümü, Ülke, Doğa, Eski kalın kitap, Yaşayan bir tarih, Orman, Özgürlükler ortamı, İlk adım , Mimari yapı, Araç, Tarihi eser, Mutfak , Aile, Spor reyonu, Terapi merkezi, Gökkuşluğu, Bitki kökü, Şoför, Çekirdek aile, Çay, Kanepelik, Kafeterya, Çiçek, İlaç, Bitki familyası, Morfin , Portakal, Gökkuşluğu, Bahçe, Sera, Almak istediğimiz malzeme, Meyve bahçesi
Olumsuz	Ahır, Kümes, Gülün diken, Kadın , Kitap, Askerlik, Hücre , Cehennem azabı, Godfather, Podyum , Kırık dökük yer, At çiftliği, Yılan yuvası , Bölük, Vagon, Tatil köyündeki aktivite, Duvardaki tuğla, Cami/kilise, Kabus, Kurumuş ağaç, Dört duvar , Kahvehane insanı, Kabak, Furia, Boş bina, Sahipsiz yoksul insan, Dökük bir bina, Çayır, Ayna, Fidan, Mahrumiyet bölgesi, Derebeylik, Mum, Yarış pisti, Bina, Çöplük, Alcatraz, Üvey evlat , Ticarethane, Kölelik, Ev, Vahşi bir hayvan, İp, Akıl hastanesinin bir bölümü, Mağara, Hitler Almanya’sı , Meyvesiz ağaç, Mide içindeki kimyasallar, Han odası, Eş bulma yeri , Dikiş ipliği, Boş levha yazıcısı, Sevgili , Ağlama duvarı, Bilgisayar, Kurumuş ağaç, Harabe, Boş bardak, Çarpışan arabalar, Eli kolu olmayan insan, Kötü bir film, Topkapı sarayı, Koşu , Üvey evlat, Kahvehane, Ormanın bir bölümü, Fabrika, Boş bina, Bodrum, Boş kutu, Kaktüs, Hapishane , Kumarhane, Akvaryum , İlahiyat fakültesi, Tahta parçası, Karınca yuvası, Yapırsız ağaç, Hidrojen, Beta House, Aslan, Ot, Ders çalışma merkezi, Hastane , İki kapılı han, Kiralık daire, Akıl hastanesi , Ülke, Depo, Denizin altındaki havuz, Sınavlar koridoru

Üniversite öğrencileri toplam 114 farklı olumlu ve 91 farklı olumsuz kategoride olmak üzere toplam 202 farklı fakülte metaforu kullanmışlardır. Bu metaforların üç tanesi (At çiftliği, Ayna, Ev) hem olumlu hem de olumsuz anlamda kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin, fakülte ile ilgili sahip oldukları metaforlar 9'u olumlu, 5'i olumsuz olmak üzere 14 temada toplanarak sunulmuştur.

2.1. Olumlu kategoride yer alan temalar ve bu temalarda yer alan metaforlar ile bu metaforlara ilişkin örnek açıklamalar:

2.1.1 Bilgi deposu olarak fakülte:

Bilimsel araştırma merkezi, Bitki kökü, Deniz, Kadın, Kitap, Kütüphane, Nota, Okyanustaki balık yuvası

“Nota: Bir şeyleri oluşturmak için bir ahenk tutturmak gerekir. Sıralı bir şekilde, uyumlu bir şekilde, katman katman birikir. Gerekli olan her şeyi biriktirebilir. Hayatımızda bir lügat olarak her zaman başımızda durur.”

“Bitki kökü: Buradan aldığımız bilgilerle neye nasıl yön vereceğimizi öğreniriz. Çukurdan çıkmak için bitki köklerine ulaşp kendimize tutacak yaparız.”

“Kadın: Saf ve temiz bir kadın gibi bilgi doludur. Ve maalesef bilgiye aç her yeni öğrenci bu saflığı kirletir.”

“Kitap: Okumakla bütünleştiriyorum bu fakültede okumayan öğrenci hiçtir.”

“Okyanustaki balık yuvası: Kişi burada hayatta kendisini koruyacak geliştirecek zor hayat şartlarında kendisini ifade edebilecek bilgiye sahip olur.”

2.1.2 Koruyucu/güven verici yer olarak fakülte:

Ayna, Başkent, Hastane, Poliklinik, Pantolon, Terapi merkezi

“Ayna: Öğrenci fakültesini sahiplenir daima. Fakültesine girdiği zaman hayatı boyunca hep ordaymış gibi hisseder.”

“Ayna: Öğrenci fakültesini sahiplenir daima fakültesine girdiği zaman hep ordaymış hayatı boyunca gibi hisseder. Tıpkı aynaya baktığında yaşamdan önce de kendini var hissetmesi gibi bir nevi reenkarnasyon diyelim.”

“Başkent: Bizim fakülte üniversitenin başkenti gibidir.”

“Pantolon: Pantolonun olmazsa kışın üşür yazın da ayıplanırsın.”

“Poliklinik: Gerekli olan donanımlar verilir insana. Yani eksik olan taraflarımız giderilir. Tıpkı bir doktorun ilaç yazarak hastasını iyileştirmesi gibi.”

2.1.3 Değişme/gelişme yeri olarak fakülte:

At çiftliği, Ateş, Bitki familyası, Çay, Fidan, Hayata açılan kapı, İlk adım, Koşu yolu, Mide içindeki kimyasallar, Pınar, Şifalı el, Tohum, Toplantı salonu, Yaşayan bir tarih

“Şifalı el: İnsanların daha yüksek bir düzeyde kültürlü yaşamasını sağlar.”

“Ateş: Eline alsan yanarsın bıraksan üşürsün ateşle pişersen çömlük olursun pişmezsen toprak kalırsın.”

“Bitki familyası: Biz öğrencileri gelişmekte olan bitkiler gibi düşünürsek, fakülte bitkilerden oluşan belirli bir familya olur.”

“Koşu yolu: Orda kendine belli bir hedef seçersin o hedefine ilerleyip nereye kadar koşacağını kendin belirtirsin.”

“Mide içindeki kimyasallar: Bu kimyasalların insan üzerindeki etkisi kişiye bu değişimi yaşatmaktadır.”

2.1.4 Sosyal/eğlenceli yer olarak fakülte:

Arkadaş çevresi, Çocuk odası, Eğlence merkezi, Disko, Sporcu, Şoför

“Şoför: Arabanın güzel, heyecanlı gitmesini sağlayan şofördür.”

“Arkadaş çevresi: Arkadaşlarımın yanında ne kadar eğleniyorsam fakültede de o kadar eğleniyorum.”

“Çocuk odası: Bir sürü oyuncak var.”

“Disko: En eğlenceli fakülte.”

“Eğlence merkezi: Her türlü aktivite var içinden seçim yapmak kişinin tercihine kalmış.”

2.1.5 Yaşam alanı olarak fakülte:

Aile, Bitki, Çekirdek aile, Ev, Kanepa takımı, Kardeşlik topluluğu, Karınca yuvası, Mutlu bir yuva, Orman, Ormanın bir bölümü, Asansör, Otobüs koltuğu, Vazo, Bölge-il, Halı saha, Kasaba,

“Vazo: Orda özel çiçekler bulunur.”

“Bitki: Öğrenciler bitki gibi doğar, büyür gelişir. Fakülte de bu bitkinin gelişmesinde etkili olan toprak gibidir.”

“Çekirdek aile: Daha küçük olduğu için herkes kardeş gibidir.”

“Ev: Hocalarımız annemiz ve babamıza benzer. Bizi hep iyiye yönlendirdikleri için evime benzetiyorum.”

“Mutlu bir yuva: İnsanların mutlu olduğu bölümde okuduğu geleceği hakkında plan yaptığı mutlu bir aile ortamına sahip olduğu bir yer.”

“Orman: Çok çeşitli öğrencilerden oluştuğundan ve o öğrenciler olmadığı zaman sadece soğuk beton yığını olduğundan.”

2.1.6 Özgürlükleri sağlayan yer olarak fakülte:

Mağaza reyonu, Özgürlük ortamı

“Mağaza reyonu: Kendi ilgi alanımız ve almak istediğimiz şeyler orda mevcuttur ve istediğimizi gidip seçip alabiliriz.”

“Özgürlük ortamı: Yapmak istediği imkanları, olanakları sağlama amacı güttüğü için.”

2.1.7 Üretim merkezi olarak fakülte:

Ağaç, Ağaç fabrikası, Atölye, Çam ağacı, Mutfak

“Ağaç fabrikası: Ağaçlar işlenmek için oraya götürülür.”

“Ağaç: Tek bir meyve çeşidi veriyor yada tek bir dalda mühendislik gibi insanlar yetişiyor.”

“Atölye: Her türlü ham madde buraya gelir işlenir çıkar.”

“Çam ağacı: Budadıkça büyür daha çok gölge oluşturur. Her ağaç farklı bir fayda sağlar.”

“Mutfak: Yemeklik malzemeler fakültelerde çeşitli aşamalardan geçip pişirilir ve ortaya muhteşem lezzetler çıkar.”

2.1.8 Benzerliklerin/farklılıklarının bulunduğu yer olarak fakülte:

Ağaç dalı, Anadolu, Ansiklopedi, Bahçe, Binadaki daire, Bitki, Dernek, Doğa, Figür, Gezegen, Göl, Gül, Kitap türleri, Küçük Türkiye, Kümes, Kütüphanenin bir bölümü, Lokantalar sokağı, Manav tezgahı, Meclis koltuğu, Organ, Orman, Saksı çiçeği, Sera, Siyasi Parti, Şehir, Şirketlerdeki alt bölümler

“Figür: İçindeki herkes farklı görüşleri geldikleri yerleri temsil etmekte.”

“Dernek: Herkes aynı alan doğrultusunda ilerlemektedir.”

“Doğa: Doğa gibi rengarenktir.”

“Lokantalar sokağı: Bazı hocalar iyi yemek yapar (konu anlatır), bazı hocalar soru sormak istediğimizde içeri bile almaz.”

“Siyasi Parti: Aynı düşüncedeki seçmenler ordadır.”

“Şehir: Çoğunlukla benzer yapıdaki insanlar yaşar.”

2.1.9 Mutluluk veren yer olarak fakülte:

Eski kalın kitap, Gökkuşluğu, İğde, Mona Lisa, Morfin, Mutlu bir yuva, Özel araç, Portakal, Yunan dönemi

“Mona Lisa: Fakültenin tarif edilmez bir gülümseme etkisi var.”

“Eski kalın kitap: Açıp okumak için sabırsızlanırsınız. İçinde farklı bir şeyler olduğunu umarsınız. Sonra bazen sıkıldığınız, daraldığınız ya da anlamadığınız yerler olur. Ama o büyüleyiciliğinden hiçbir şey kaybetmez. Yine sizi cezpt etmeye devam eder.”

“İğde: Koklamasını güzelliğini fark edersen o güzellik seni anlatır.”

“Morfin: Dozunu arttırdıkça arttırmak istiyorum. Geldikçe gelmek istiyorum hatta eve hiç gitmek istemiyorum.”

“Yunan dönemi: Eğitimi yaşamak, eğitimi almak güzel, bilmek öğrenmekten daha güzel bir tat olamaz.”

2.2 Olumsuz kategoride yer alan temalar ve bu temalarda yer alan metaforlar:

2.2.1 Olumsuz duygular yaşatan yer olarak fakülte:

Ağlama duvarı, Akıl hastanesi, Aslan, At çiftliği, Beta house, Bina, Bodrum, Boş bina, Cehennem azabı, Cezaevi, Çarpışan araba, Çöplük, Çiçek, Eli kolu olmayan insan, Furia, Gülün diken, Hapishane, Harabe, Kabus, Kaktüs, Kırık dökük yer, Kölelik, Kötü bir film, Kumarhane, Kurumuş ağaç, Küçük Emrah, Sevgili, Sınavlar koridoru, Topkapı Sarayı, Üvey evlat, Vahşi bir hayvan, Virüs, Yılan yuvası

“Furia: Furia yunan mitolojisinde yer altından çıkıp insanların peşine takılan kötü cinlerdir. Her gün ne zaman sınav olacak, hoca not verdi mi vermedi mi, not yok arkadaştan not dilen, sabah erken uyan diğer arkadaşlarının notuna bak. Furia gibi bir kabus.”

“Ağlama duvarı: Hocalar karşımızda duvar soğukluğu ile bakmaktalar. Karşısında ağlamamızı, yalvarmamızı bekleyen buna karşı da soğuk bir duvar tepkisi veren insanlarla dolu bir yer.”

“Bodrum: Üniversitede değiliz sanki çok bunaltıcı evimizin bodrumu bile daha güzel.

“Harabe: M.Ö. kalıntılarla bir arada yaşıyoruz hocalar da dahil.”

“Yılan yuvası: Tenha ve sessiz bir yer. Dışlanmış gibiyiz üniversitenin dışına atılmışız gibi.”

2.2.2 Demokratik olmayan yer olarak fakülte:

Boş levha yazıcısı, Bölük, Hitler Almanya’sı, Kümes, Koğuş

“Hitler Almanya’sı: Her şey hocaya bağlı, hoca ne derse o olur öğrencinin konuşması formalite.”

“Boş levha yazıcısı: Flaş bellek gibi bilgi yüklemeye çalıştıklarından.”

“Bölük: Farklı rütbelerde farklı türden insanların oluşturduğu zorla geldiğimiz bir kamp.”

“Koğuş: Mahkumları zorla buraya tıklarlar çıkışı çok zordur.”

“Kümes: Öğrencilerin zorla konulduğu bu sınıflarda öğrencilerin değer görmediği herhangi bir bilgi verilmediği halde onların yumurtlamasını istedikleri için.”

2.2.3 Sınırları olan/kapalı yer olarak fakülte:

Akvaryum, Alcatraz, Deniz altındaki havuz, Ders çalışma merkezi, Dört duvar, Hapishane, Hücre, Mahrumiyet bölgesi, Parsel, Şehir

“Hücre: içinde sıkışıp kalıyor insan ruh sağlığını bozmadan çıkamıyor.”

“Akvaryum: Dışarıdan bakanlar güzel diye nitelendirir fakat içini akvaryumda soluyan bilir.”

“Dört duvar: Sürekli tek düze eğitimden ibaret bazen o bile olmuyor. Ama çabalayan kişi kendini geliştirebilir.”

“Hapishane: Binanın içi demir parmaklıktan farksız, dışarı çıkınca özgürlüğüne kavuşmuş bir insan gibi hissediyorum kendimi.”

“Hücre: İçinde sıkışıp kalıyor insan ruh sağlığını bozmadan çıkamıyor.”

2.2.4 Gereksiz/sıradan yer olarak fakülte:

Araç, Ayna, Bekleme koltuğu, Boş bardak, Boş kutu, Çayır, Duvardaki tuğla, Eş bulma yeri, Hiçbir işe yaramayan yer, İki kapılı han, Kabak, İp, Kafeterya, Kahvehane, Kahvehane insanı, Kurumuş ağaç, Kümes, Meyvesiz ağaç, Ot, Otel, Öğrenci evi, Podyum, Şifalı el, Tahta parçası, Tatil köyündeki aktivite, Ticarethane, Yapırsız ağaç

“İki kapılı han: Sabah giriyorum akşam çıkıyorum bundan ibaret.”

“Bekleme koltuğu: Ya para yatıranları ya da kazazların beklediği yerden başka bir şey değildir.”

“Duvardaki tuğla: Sistemin içinde tam olarak yerine oturmamış ve yeri belli olmayan sadece sistemin gerektirdiği koşullara uyan gereksiz taş yığındır.”

“Kahvehane insanı: Hiçbir amacı olmayan hayattan hiçbir beklentisi olmayan sırf zaman öldürmek için gelinen yerdir.”

“Meyvesiz ağaç: Çok renksiz, üretken olmayan, asosyal insanları bünyesinde barındırıyor.”

2.2.5 Otoritenin yönettiği yer olarak fakülte:

Ahır, Askerlik, Bilgisayar, Derebeylik, Fabrika, Hitler Almanya’sı, Koğuş, Vagon

“Fabrika: Öğrenciler işçi gibidirler sürekli çalışırlar. Hocalar adeta sıkı bir yönetim içine sokar öğrencileri.”

“Ahır: Öğrencilerin hayvan yerine kondukları hocaların kendilerini çoban sandıkları ahıra benzer.”

“Bilgisayar: Öğrenciden bilgi toplamasını ister, öğrencilerin bilgilerini test eder, verdiği cevaplara göre öğrenciyi değerlendirir.”

“Hitler Almanya’sı: Her şey hocaya bağlı, hoca ne derse o olur öğrencinin konuşması formalite.”

“Koğuş: Mahkumları zorla buraya tıklarlar çıkışı çok zordur.”

“Vagon: Lokomotif nereye çekse oraya götürür. Kendi başına bir şey yapamaz lokomotif mahkumdur.”

3. Üniversite Öğrencilerinin, Üniversite ve Fakülte Kavramlarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Ve Nedenlerinin Cinsiyetlerine Göre Analizi

Öğrencilerin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforlarının cinsiyet değişkenine göre frekans analizi yapılmış, sonuçlar sırasıyla ve olumlu, olumsuz kategorilere ayrılarak tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin olumlu kategorideki metaforlarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

ERKEK		KADIN	
<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f
<u>Ev</u>	5	Otobüs durağı	1
<u>Orman</u>	4	Tarla	1
<u>Ağaç</u>	3	Yaşam tarzı	1
<u>Okyanus</u>	3	Mevsim	1
<u>Fabrika</u>	3	Tablo	1
<u>Kütüphane</u>	2	Yeşil alan	1
<u>Şehir</u>	2	Çok katlı bina	1
<u>Meclis</u>	2	Su	1
<u>Tatil köyü</u>	2	Bahçe	1
<u>Özerk cumhuriyet</u>	2	Laboratuar	1
<u>Tohum</u>	2	Demirci	1
<u>Atölye</u>	2	Merdiven	1
<u>Ülke</u>	2	Küçük Türkiye	1

Saat	1	Sera	1	Kayısı ağacı	1	Oda	1
Hayatın gerçek yüzü	1	Hücre	1	Hayat okulu	1	Çaydanlık	1
Sosyal varlık	1	İstanbul	1	Gonca	1	Atatürk	1
Kadın	1	TBMM	1	Yonca	1	Bitki	1
Fatih Hilmioğlu	1	Türkiye maketi	1	Laboratuvar	1	Toprak	1
Neşter yarası	1	Apartman	1	Karanfil	1	Yarım kitap	1
Tencere	1	Spor kompleksi	1	Kuş	1	Değişim yeri	1
Gençlik	1	Otobüs	1	Ülke	1	Panayır	1
Vatan	1	Yolculuk	1	İyi ve kötünün birlikte olduğu yer	1	İlçe	1
Arkadaş çevresi	1	Kafeterya	1	Papatya	1	Tabiat	1
Sanayi tesisi	1	Papatya	1	Gençlik	1	Alışveriş merkezi	1
Alışveriş merkezi	1	Tabur	1	Hayat	1	Deniz	1
Nehir	1	Çınar ağacı	1	Ana kucacı	1	Ayrı bir dünya	1
Boyalı saç	1	Osmanlı devleti	1	Yeşil vadi	1	Zaman makinesi	1
Göz	1	Hastane	1	Kütüphane	1	Huzurevi	1
Cennet	1	Lale devri sultanları	1	Bahçe	1	Evren	1
Şirket	1	Bacasız fabrika	1				
Bebek	1	Mikrofon	1				
Meyve bahçesi	1	Çiçek	1				
İlim kurumu	1	Sevgili	1				
Olgunlaşmış meyve	1	Çiçek bahçesi	1				
Belediye otobüsü	1	Devlet	1				
Survivor yarışması	1	Hamam	1				
Kitap	1	Metropol	1				

Tablo 4’te görüldüğü gibi erkekler tarafından en çok tekrar edilen metafor “ev”, kadın öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen metafor ise “şehir”dir. Erkek öğrenciler üniversiteyi bir yaşam alanı olarak görmekte, kadın öğrenciler ise üniversiteyi daha çok farklı insanların, farklı kültürlerin bir araya geldiği küçük bir yerleşim yerine benzetmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin olumsuz kategorideki metaforları cinsiyet değişkenine göre aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına olumsuz kategorideki metaforlarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

ERKEK				KADIN			
<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f
Hapishane	7	Gereksiz duvar	1	Hapishane	4	Durgun su	bulanık 1
Akıl hastanesi	2	Uyku	1	Hipodrom	3	Avrupa birliği	1
Kahvehane	2	Teneke	1	Çöl	2	Mezarlık	1
Hipodrom	2	Lale devri	1	Akıl hastanesi	2	Bukalemun	1
Yıkılmış bina	1	Boş bina	1	Kaktüs	2	Amazon ormanı	1
İçi boş kutu	1	Tefecilik yapılan yer	1	Lise	1	Hayvanat bahçesi	1
Sirk	1	Hayvanat bahçesi	1	Problem	1	File	1
Hayat	1	Çocuk parkı	1	Facebook	1	Buzdolabı	1
Üçüncü ülkesi	1	Hayal kırıklığı	1	Ölü gelin	1	Lanetli ev	1
Banka	1	Odun	1	Boş alan	1	Ölü	1
Gül	1	Deve	1	Esir halk	1	Duvar	1
Mezarlık	1	Orman	1	Orman	1	Boş kutu	1
Televizyon	1	Yılan topluluğu	1	Kaos	1	Yalan rüzgarı	1
Karınca yuvası	1	Ot	1	Çay bahçesi	1	Karınca kolonisi	1
Ameliyat masası	1	Askeriye	1	Kurak tarla	1	Kuyu	1
Sahipsiz ahır	1	Kabus	1	Dağ başında kulübe	1	Çiftlik	1
Kervansaray	1	Ticarethane	1	Çift karakterli insan	1	Çalı topluluğu	1
Ağaç	1	İnsan altı varlıkların yaşam yeri	1	Karahindiba çiçeği	1	Labirent	1

Çöldeki vaha	1	Tren	1	Altın kafes	1	Dikenli gül	1
Köy kahvesi	1	Kadın	1	Kütük	1		
Davul	1	Arena	1				
Çiftlik	1	Meyhane	1				
Başka bir gezegen	1	Otogar	1				
Kurak tarla	1	Kurak toprak	1				
İnsan midesi	1	İşkence	1				
Hara	1	Ganyan bayii	1				
Kukla oynatıcısı	1	Boş nokta	1				
Ortaçağ Avrupa'sı	1	Kurtlar vadisi	1				
Mera	1	Kapalı kutu	1				
Bina	1	Facebook	1				

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Hapishane" metaforu hem erkek hem de kadın öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen olumsuz üniversite metaforudur. Öğrenciler üniversiteyi daha çok sınırları olan, yasakların ve otoritenin baskın olduğu olumsuz bir ortam olarak görmektedirler. Her iki öğrenci grubunun ilk sıralarda ifade ettiği olumsuz metaforların benzerliği dikkat çekicidir.

Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin olumlu kategorideki metaforlarının cinsiyet değişkenine göre analizi aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin olumlu kategorideki metaforlarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

	ERKEK				KADIN			
	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f
<u>Ağaç</u>	6	Koşu yolu	1	<u>Ağaç</u>	4	İlk adım	1	
<u>Şehir</u>	2	Figür	1	<u>Ağaç dalı</u>	2	Mimari yapı	1	
<u>Bitki</u>	2	Göl	1	<u>Ülke</u>	2	Bitki	1	
<u>Ev</u>	2	Geniş aile	1	<u>Gökkuşağı</u>	2	Araç	1	
Saatin akrebi	1	Binadaki daireler	1	<u>Çiçek</u>	2	Tarihi eser	1	
Ağaç dalı	1	Çam ağacı	1	Öğrenci evi	1	Mutfak	1	
Mağaza reyonu	1	Okyanustaki balık yuvası	1	Yaprak	1	Aile	1	

Bekleme koltuğu	1	Dernek	1	Ev	1	Spor reyonu	1
İnsan	1	Ateş	1	Ayna	1	Terapi merkezi	1
Ansiklopedi	1	Halı saha	1	Gen	1	Bitki kökü	1
Manav tezgahı	1	Asansör	1	Virüs	1	Şoför	1
Film senaryosu	1	Şifalı el	1	Eğlence merkezi	1	Çekirdek aile	1
Ağaç	1	Gül	1	İğde	1	Çay	1
Disko	1	Kütüphane	1	Bölge/il	1	Kanepa takımı	1
Şirketlerdeki bölümler	alt 1	Kardeşlik topluluğu	1	Hayata açılan kapı	1	Deniz	1
Başkent	1	Özel araç	1	Lokantalar sokağı	1	Kafeterya	1
Sporcu	1	Tohum	1	Meyve ağacı	1	İlaç	1
Küçük Türkiye	1	İlim yuvası	1	Gezegen	1	Bitki familyası	1
Mutlu bir yuva	1	Otobüs	1	Bilimsel araştırma merkezi	1	Morfin	1
Vazo	1	Ekmek teknesi	1	Yunan dönemi	1	Portakal	1
Orman	1	Küçük Emrah	1	Kütüphanenin bir bölümü	1	Bahçe	1
Kasaba	1	Pınar	1	Doğa	1	Sera	1
Deniz	1	Kanuni Süleyman Sultan	1	Eski kalın kitap	1	Almak istediğimiz malzeme	1
Nota	1	Organ	1	Yaşayan bir tarih	1	Meyve bahçesi	1
Otobüs koltuğu	1	At çiftliği	1	Orman	1	Özgürlükler ortamı	1
Poliklinik	1	Tezgah	1				
Ağaç fabrikası	1	Anadolu	1				
Saksı çiçeği	1	Meclis koltuğu	1				
Kitap türleri	1	Çocuk odası	1				
Parsel	1	Aile	1				
Arkadaş çevresi	1	Son durak	1				

Survivordaki grup	bir	1	Otel	1
Oda		1	Atölye	1
Monalisa		1	Toplantı salonu	1
Pantolon		1	Yaşam tarzı	1
Siyasi parti		1	Ayna	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi erkek ve kadın öğrencilerin en çok tekrar ettiği olumlu fakülte metaforu “ağaç”tır. Öğrenciler fakültelerini bilgi kaynağı, besleyici, koruyucu, büyüyen, gelişen yönleriyle daha çok ağaca benzetmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin olumsuz kategorideki metaforlarının cinsiyet değişkeni göre analizi aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin olumsuz kategorideki metaforlarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

	ERKEK				KADIN			
	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	F	<u>Metafor</u>	f	<u>Metafor</u>	f
<u>Ahur</u>	5	Derebeylik	1	<u>Harabe</u>	4	Tahta parçası	1	
<u>Kümes</u>	4	Mum	1	<u>Hapishane</u>	4	Karınca yuvası	1	
<u>Hapishane</u>	4	Yarış pisti	1	<u>Kaktüs</u>	2	Yapraksız ağaç	1	
<u>Kırık dökük yer</u>	2	Bina	1	<u>Topkapı sarayı</u>	2	Hidrojen	1	
<u>Kurumuş ağaç</u>	2	Çöplük	1	<u>Hastane</u>	2	Beta House	1	
<u>Koğuş</u>	2	Alcatraz	1	Boş bardak	1	Aslan	1	
<u>Akıl hastanesinin bir bölümü</u>	2	Üvey evlat	1	Çarpışan arabalar	1	Ot	1	
<u>Mahrumiyet bölgesi</u>	2	Ticarethane	1	Ayna	1	Ders çalışma merkezi	1	
Gülün diken	1	Kölelik	1	Eli kolu olmayan insan	1	İki kapılı han	1	
Kadın	1	Ev	1	Kötü bir film	1	Kiralık daire	1	
Kitap	1	Vahşi bir hayvan	1	Koğuş	1	Akıl hastanesi	1	
Askerlik	1	İp	1	Üvey evlat	1	Depo	1	
Hücre	1	Mağara	1	Kahvehane	1	Denizin altındaki havuz	1	

Cehennem azabı	1	Hitler Almanya'sı	1	Ahır	1	Sınavlar koridoru	1
Godfather	1	Meyvesiz ağaç	1	Ormanın bölümü	bir	Akvaryum	1
Çiçek	1	Mide içindeki kimyasallar	1	Fabrika	1	İlahiyat fakültesi	1
Podyum	1	Pınar	1	Boş bina	1	Canlı bir varlık	1
Akıl hastanesi	1	Han odası	1	Bodrum	1	Dört duvar	1
At çiftliği	1	Eş bulma yeri	1	Boş kutu	1	Kumarhane	1
Yılan yuvası	1	Dikiş ipliği	1				
Bölük	1	Boş levha yazıcısı	1				
Vagon	1	Sevgili	1				
Tatil köyündeki aktivite	1	Ağlama duvarı	1				
Duvardaki tuğla	1	Bilgisayar	1				
Cami/kilise	1	Fidan	1				
Kabus	1	Hastane	1				
Kahvehane insanı	1	Sahipsiz insan	yoksul	1			
Kabak	1	Çayır	1				
<u>Furia</u>	1	Boş bina	1				

Tablo 7'de görüldüğü üzere erkekler fakültelerini daha çok "ahır"a, kadınlar ise "harabe"ye benzetmişlerdir. Katılımcılardan biri fakültesini ahıra benzetmesinin nedenini şöyle açıklamıştır:

"Öğrenciler hayvan yerine kondukları, hocalar kendilerini çoban sandıkları için fakültemiz ahıra benzer".

4. Üniversite Öğrencilerinin, Üniversite ve Fakülte Kavramlarına İlişkin Metaforlarının Öğrencisi Olduğu Fakülteye Göre Analizi

Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar araştırma evreninde yer alan fakülteye göre gruplandırılmış ve sırasıyla tablolaştırılmıştır.

Aşağıda Tablo 8'de üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin metaforları verilmiştir.

Tablo 8. Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramına ilişkin metaforlarının fakülte değişkenine göre gruplandırılması

Tıp Fakültesi	Ağaç, Akıl hastanesi , Arkadaş çevresi, Boş alan, Çiftlik, Davul, Esir halk, Facebook, Fatih Hilmioglu, Gençlik, Hapishane, Hayatın gerçek yüzü, Kadın, Köy kahvesi, Küçük köy, Lise, Lunapark, Mera, Neşter yarısı, Okyanus, Ölü gelin, Problem, Saat, Sanayi tesisi, Sosyal varlık, Sözlük, Şehir, Tencere, Ülke, Vatan
Fen Edebiyat Fakültesi	Akıl hastanesi, Alışveriş merkezi, Ana kucağı, Banka, Bina, Başka bir gezegen, Boyalı saç, Cennet, Ceza evi, Çay bahçesi, Çöldeki vaha, Dağ başında kulübe, Ev, Gonca, Göz, Gül, Hamam, Hayat, Hayat okulu, Hipodrom, İçi boş kutu, İstanbul, Laboratuvar , Kaos, Kayısı ağacı, Kurak tarla, Meclis, Mezarlık, Nehir, Orman, Otobüs durağı, Sirk, Tarihi kahraman, Tarla, Üçüncü dünya ülkesi, Ülke, Yıkılmış bina, Yonca .
İ.İ.B. Fakültesi	Amazon ormanı, Avrupa birliği , Bebek, Bilgisayar, Bukalemun, Çöl, Dikenli gül, Durgun bulanık su, Fabrika, File, Gençlik, Hapishane, Hayat, Hayvanat bahçesi, İyi ve kötünün birlikte olduğu yer, Kaktüs, Karanfil, Kuş, Kültürel köy, Mezarlık, Orman, Papatya, Şirket, Televizyon, Ülke
Eğitim Fakültesi	Ağaç, Atölye, Bacasız fabrika, Bahçe, Buzdolabı, Çiçek, Çiçek bahçesi, Dünya, Evren, Fabrika, Hapishane, Hara, Hipodrom, Huzurevi, İlim yayma kurumu, İnsan midesi, Kafkas çorbası, Kitap , Kukla oyuncusu, Küçük, Kütüphane, Lale devri sultanları, Lanetli ev, Metropol, Meşale, Meyve bahçesi, Okyanus, Olgunlaşmış meyve, Ortaçağ Avrupa'sı, Sevgili, Survivor yarışması, Şehir, Yeşil vadi, Yuva, Zaman makinesi .
Hukuk Fakültesi	Ağaç, Altın kafes, Ameliyat masası, Bahar, Basamak, Yaşayan bir hayvan, Çiçek, Çiçek bahçesi, Çift karakterli insan, Devlet, Ev, Hastane, İsmet İnönü , Karahindiba çiçeği, Karınca yuvası, Kervansaray, Kütüphane, Mikrofon, Orman, Sahipsiz ahır, Tarihi kahraman, Belediye otobüsü
G.S. ve Tasarım Fakültesi	Araba, Askeriye, Büyük aile, Çukur, Facebook, Hipodrom, Kahvehane, Mevsim, Yılan topluluğu, Ot, Ölü, Sosyal tesis, Tablo , Tatil köyü, Yaşam tarzı, Yeşil alan , Orman
Mühendislik Fakültesi	Gereksiz duvar, Kapalı kutu, Cezaevi, Orman, Çok katlı bina, Kurtlar vadisi, Çaydanlık, Kabus, Sera, Ticarethane, İnsan altı varlıkların yaşam yeri, Hücre, Oda, Duvar, Meclis, Tren, Kadın, Tatil köyü, Atölye, Hayvanat bahçesi, Hipodrom, Okyanus, Arena, Otel, Meyhane, İnşaat, Atölye , İstanbul
Eczacılık Fakültesi	Uyku, Hapishane, Su, Boş kutu, Bahar, Kahvehane, Teneke, Bahçe, Lale devri, Boş bina, Atatürk, Bitki , İçi boş dolma biber, Toprak, Tohum, Spor kompleksi, Apartman, Kurak toprak, Türkiye maketi, Otogar, TBMM, Yarım kitap, Yalan rüzgarı, Şehir, Değişim yeri
İlahiyat Fakültesi	Tabiat, İlçe, Hayvanat bahçesi, Orman, Tefecilik yapılan yer, Tohum, Laboratuvar, Küçük Türkiye, Kütüphane, Labirent, Kaktüs, Ağaç, Otobüs, Yolculuk, Kafeterya, Kuyu, Dünya, Papatya, Ayrı bir dünya, Çiftlik, İşkence, Ganyan bayii, Panayır, Cezaevi, Ev, Tabur, Hipodrom
Diş Hekimliği Fakültesi	Alışveriş merkezi, Çiçek bahçesi, Çocuk parkı, Boş nokta, Çöl, Demirci, Çalı topluluğu, Hayal kırıklığı, Odun, Merdiven, Deniz, Deve, Özerk cumhuriyet, Diş , Osmanlı devleti, Çınar ağacı, Karınca kolonisi

Aşağıda Tablo 9'da üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin metaforları fakültele göre gruplandırılarak verilmiştir.

Tablo 9. Üniversite öğrencilerinin, fakülte kavramına ilişkin metaforlarının fakülte değişkenine göre gruplandırılması

Tıp Fakültesi	Ahır, Harabe, Boş bardak, Öğrenci evi, Kümes, Saatin akrebi, Kadın, Ağaç dalı, Kitap, Askerlik, Çarpışan arabalar, Hücre , Cehennem azabı, Godfather, Kölelik, Şehir, Ayna, Bilgisayar, Eli kolu olmayan insan , Kötü bir film, Ağlama duvarı, Topkapı sarayı, Sevgili, Pantolon, Kümes, Ahır, Ev, Koğuş, Siyasi parti
Fen-Edebiyat Fakültesi	Üvey evlat, Gülün diken, Mağaza reyonu, Bekleme koltuğu, Mağara, Monalisa, Yaprak, Kahvehane, Cezaevi, Ağaç dalı, Kafeterya, Akıl hastanesinin bir bölümü, İnsan, İp, Mahrumiyet bölgesi, Vaşsi bir hayvan, Kurumuş ağaç, Bitki, Ansiklopedi, Ev, Ayna, Gen, Harabe, Ahır, Parsel, Arkadaş çevresi, Virüs, Son durak, Otel, Eğlence merkezi
İ.İ.B. Fakültesi	Bodrum, İğde, Boş kutu, Kaktüs, Şirketlerdeki alt bölümler, Bölge/il, Ev, Boş bina, Fabrika, Ormanın bir bölümü, Hayata açılan kapı, Disko, Ağaç, Tahta parçası, Karınca yuvası, Mimari yapı, Bitki, Araç, Kümes, Aile, Film senaryosu, Spor reyonu, Ahır, Tarihi eser, Koğuş, Manav tezgahı
Eğitim Fakültesi	Başkent, Sporcu, Hapishane, Lokantalar sokağı, Ağaç dalı, Gezegen, İlahiyat fakültesi, Bilimsel araştırma merkezi , Yunan dönemi, Ağaç, Küçük Türkiye, Mide içindeki kimyasallar, Mutlu bir yuva, Meyvesiz ağaç, Hitler Almanya'sı, Survivordaki bir grup, Kütüphanenin bir bölümü, Boş levha yazıcısı, Orman, Şehir, Kasaba, Ülke, Deniz, Vazo, Doğa, Yapraksız ağaç, Ev, Hidrojen, Atölye, Toplantı salonu, Beta House, Gökkuşağı, Terapi merkezi, Mutfak .
Hukuk Fakültesi	İlk adım, Ağaç, Kumarhane, Kitap türleri, Pınar, Saksı çiçeği, Yaşayan bir tarih, Han odası, Orman, Akvaryum, Bitki, Ağaç fabrikası, Eş bulma yeri, Dikiş ipliği, Poliklinik, Oda, Ahır, Otobüs koltuğu, Nota, Özgürlükler ortamı, Eski kalın kitap
G.S. Tasarım Fakültesi	ve Çiçek , Bölük, Podiyum, Koşu yolu, Figür , Bitki kökü, Şoför, Akıl hastanesi, Kırık dökük yer, At çiftliği, Harabe, Göl, Yılan yuvası, Hapishane, Ot, Çekirdek aile, Yaşam tarzı
Mühendislik Fakültesi	Vagon, Tatil köyündeki aktivite, Ateş, Dernek, Aslan, Okyanustaki balık yuvası, Duvardaki tuğla, Cami/kilise, Çam ağacı, Binadaki daireler, Çay, Mum, Ağaç, Ticarethane, Bina, Organ, Kanepo takımı, Deniz, At çiftliği, Çöplük, Tezgah, Ülke, Anadolu, Alcatraz, Kafeterya
Eczacılık Fakültesi	Kabus, Kurumuş ağaç, Dört duvar, Ders çalışma merkezi, Sınavlar koridoru, Kahvehane insanı, Kabak, Ağaç, Furia, Boş bina, Çiçek, İlaç , Sahipsiz yoksul insan, Bitki familyası, Halı saha, Asansör, Şifalı el , Üvey evlat , Otobüs, Meclis koltuğu, Kiralık daire, Morfin, İki kapılı han
İlahiyat Fakültesi	Dökük bir bina, Çayır, Ahır, İlim yuvası , Ayna, Fidan, Ağaç, Portakal, Tohum, Özel araç, Kardeşlik topluluğu , Kütüphane, Gül, Depo, Ülke, Koğuş, Kümes, Aile, Çocuk odası, Gökkuşağı, Akıl hastanesi, Yarış pisti, Bahçe, Sera
Diş Hekimliği Fakültesi	Almak istediğimiz malzeme , Çiçek, Otobüs, Hastane , Meyve bahçesi, Meyve ağacı, Hapishane, Ekmek teknesi, Denizin altındaki havuz, Küçük Emrah, Mahrumiyet bölgesi, Pınar, Derebeylik, Kanuni Sultan Süleyman

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları düşünceleri metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırma birkaç önemli bulgu ortaya koymuştur.

Bu bulgulardan ilki, katılımcıların 210 adet üniversiteye ilişkin metafor ve 202 adet fakülteye ilişkin metafor ürettikleridir.

Bir diğer bulgu; üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforlar incelendiğinde, büyük bir kısmının üniversite ve fakültelerinin olumlu yönlerine vurgu yapan metaforlar olduğudur. Bu durum üniversiteler adına olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, üniversiteye ilişkin metaforlar temalara ayrılıp incelendiğinde en çok yığılmanın değişme/gelişme yeri olarak üniversite ile benzerliklerin/farklılıkların bulunduğu yer olarak üniversite temalarında olduğudur. Öğrencilere göre üniversite kişiyi tüm yönleriyle geliştiren ve birçok kültürü bir arada barındıran bir kurumdur. Bunun yanı sıra en az metafor içeren temanın özgürlükleri sağlayan yer olarak üniversite temasının olması da dikkat çekicidir. Oysa ki üniversitelerin temel işlevlerinden bir tanesi öğrencilere özgür bir ortamda yaşama imkanı sunması olmalıdır. Üniversitenin olumsuz yönlerine vurgu yapan metaforlar incelendiğinde, öğrencilere göre üniversite kendilerine olumsuz duygular yaşatmaktadır. Bunun en belirgin göstergesi de “hapishane” metaforunun tüm metaforlar içinde en çok tekrarlanan metafor olmasıdır.

Üniversite ve fakülteye ilişkin ifade edilen olumlu metaforların yanında araştırmada, bakım ve gözetim yeri ve hapishane gibi metaforların dikkati çektiği görülmektedir. Üniversiteye ilişkin metaforlar arasında “hapishane” metaforunun belirgin bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin üniversite ortamından ve yaşamından memnun olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Genel olarak benzer metaforlar Cerit (2006) tarafından yapılan ve, ilköğretim okullarında öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalıştığı araştırmada da ortaya çıkmıştır.. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, okulun “bilgi ve aydınlanma yeri”, “büyüme ve olgunlaşma yeri”, “değişme ve ilerleme yeri”, “aile” ve “takım” olduğunu vurgulayan metaforlar bütün katılımcılar tarafından kabul görmüştür.

“Bir okulun yapılması, bir hapishanenin kapanması demektir.” Diyen V. Hugo yanılmış mıdır? Günümüzün okulları öğrencileri hapishanelerden uzaklaştırmak yerine kendileri başka bir tür hapishane işlevi mi görmektedir? Okulun öğrencilerin yaşamındaki yeri nedir? Sorular çoğaltılabilir ancak, soruların ortak noktası okulları ve okullarda olup bitenleri tartışmak, eğitim sistemine ve okula eleştirel bir gözle bakabilmek gerektiğidir.

Üniversiteler, gerçekleri arayan, bilim üreten ve onu yayan kurumlardır ve tarihi olarak, gerçekleri ortaya koymak, bilimi geliştirmek ve yaymak işleviyle ortaya çıkmıştır (Timur, 2000: 13). Hapishane olarak algılanan bir ortamda gerçeklerin ne denli ortaya konabileceği tartışmalıdır. Üniversiteler, aklın ve bilimin egemen olduğu ve bunun için temel koşulun özgürlük olduğu kurumlardır. Özgürlük olmaksızın aklın egemenliğinden söz etmek olanaksızdır ve özgür olmayan aklın gerçek anlamda bilim üretmesi olanaklı değildir. Üniversiteler bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde etkili olan temel kurumlardır. Üniversite, ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek, evrensel boyutta yaşam düzeyinin gelişimine ve aydınlanmaya katkı sağlamak üzere işlev yüklenir. Bu işlevlerini yerine getirirken akıl, bilim ve eleştiri üniversitenin kullandığı en önemli araçlardır. Bu açıdan, üniversite öğrencilerinin üniversiteyi öncelikle özgürlükleri sağlayan bir yer olarak görmemeleri düşündürücüdür.

Toplumsal kalkınmaya etkileri büyük olan üniversitelerin temel işlevleri; araştırma yapmak, bilim üretmek ve yaymak, üst düzeyde mesleki eğitim sağlamak, kültür aktarmak ve bilim adamlarını yetiştirmek olarak özetlenebilir (Gasset, 1998: 43). Üniversite bu işlevlerini ancak öğretim elemanı, öğrencisi ve diğer çalışanları ile birlikte bilimsel, özerk ve demokratik bir ortamda gerçekleştirebilir.

Giroux'a(2007, 2008) göre, okullar, adil bir toplumda bireylerin ve grupların özgürleşmesini desteklemeli, farklılıkları ve çeşitlilikleri kapsayan demokrasilerin gelişmesine katkı yapmalı, bireysel ve ortaklaşa özerkliklerin gelişmesini desteklemeli ve yeniden üretim yerine kültürel üretim ve dönüşüm sağlayan alanlar olmalıdır. Okullar, egemen azınlık ya da ideolojiye yani seçkinlere hizmet veren bir araç olma yerine, farklılığı ve çeşitliliği zenginlik olarak görmeli ve buna uygun bir demokrasi anlayışı geliştirmelidir. Bu anlamda üniversitelerde özgürlük ortamı üretmenin ön koşulu gibidir.

Üniversiteler gerçek anlamda birer demokratik ortam olmalıdır ve öğrencilerine öncelikle "eleştirel düşünme" ve "eleştirel okur yazarlık" gibi özellikleri kazandırmaya çalışmalıdır. Eleştirel düşünen bireyler eğitim programlarının içeriğinin nasıl olması gerektiğini de sorgular. Demokrasi insanların bilgiye dayalı rızasını içerdiğinden demokratik bir eğitim programı çok çeşitli bilgilere erişimi ve farklı düşüncelere sahip kişilerinin görüşlerinin duyulmasını sağlama hakkını vurgular. Demokratik bir eğitim programı, yaşanan sorunların araştırılmasına ve çözümler düşünülmesine ve bu çözümler doğrultusunda hareket edilmesine yönelik fırsatlar barındırır. Bu nedenle böyle bir eğitim programı, çatışma, yerel toplumumuzun geleceği, adalet, çevre politikaları gibi toplumun genelinde bulunan problem ve konu çeşitleri etrafında düzenlenmiş öğrenme yaşantılarını içermektedir. Bu tür bir eğitim programına inanan ve uygulamaya çalışan eleştirel yöneticiler, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını, belli değerleri, ilgileri ve önyargıları olan insanlar tarafından üretilip yayıldığını bilmektedirler. Demokratik bir eğitim programında gençler, toplumlarının "eleştirel okurları" olmayı öğrenirler. Bazı bilgilerle veya görüşlerle karşılaştıklarında "Bunu kim söyledi?", "Bunu neden söylediler?", "Buna neden inanmamız gerekiyor" ve "Buna inanır ve bunun doğrultusunda hareket edersek bundan kimin çıkarı olacak?" gibi sorular sormaya cesaretlendirilirler (Apple ve Beane, 2011: 45-49). Bir okul olarak üniversite bu işlevleri yüklenip yerine getirdiğinde, öğrencilerin üniversiteye ilişkin algılarının olumlu anlamda değişeceği kaçınılmazdır.

Bir başka bulgu, genel anlamıyla öğrencilerin fakültelerine de olumlu açıdan yaklaşmış olmalarıdır. Yine öğrenciler en çok fakülteyi benzerliklerin ve farklılıkların bulunduğu yer olarak görmektedirler. Üniversiteyle aynı şekilde öğrencilerin fakültelerine ilişkin ürettiği metaforların çoğunluğu olumsuz duygular yaşatan yer teması altında toplanmaktadır. Özgürlükleri sağlayan yer olarak fakülte teması altında ifade edilebilecek sadece iki metafor üretilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin, üniversiteye ilişkin olumlu metaforları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; erkekler tarafından en çok tekrar edilen metafor "ev ", kadın öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen metafor ise "şehir"dir. Erkek öğrenciler üniversiteyi bir yaşam alanı olarak görmekte, kadın öğrenciler ise üniversiteyi daha çok farklı insanların, farklı kültürlerin bir araya geldiği küçük bir yerleşim yerine benzetmektedirler. Bu metaforlar, öğrencilerin üniversitelerini sahiplendikleri ve değerli buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından olumsuz metaforlara bakıldığında; erkekler fakültelerini daha çok "ahır"a, kadınlar ise "harabe"ye benzetmişlerdir. Öğrenciler üniversitede kendilerinin hayvan yerine konulduklarını ifade ederek, hocaları da çobana benzetmektedir. Bu durum, sorunlu bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisini çağrıştırmaktadır. "Ahır" metaforu erkek öğrencilerin değerlendirmelerinin daha acımasız yaptıkları şeklinde değerlendirilebilir. Diğer yandan kadın öğrenciler, "harabe" metaforu ile üniversiteye ilişkin hayal kırıklıklarını ifade etmek istemiş olabilirler.

Öneriler:

Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakültelerine ilişkin bir çok olumlu ve olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir. Olumlu olan metaforlar temalar altında gruplandırıldığında “özgürlükleri sağlayan yer olarak üniversite-fakülte” teması altında oldukça sınırlı sayıda metaforun olduğu görülmektedir. Bu sonuç üniversitenin doğası ile çelişen bir durumdur. Üniversitenin özgür aklın, dolayısıyla özgür bilimin egemen olması gereken bir yer olduğu dikkate alındığında bu sonuç üzerinde üniversitenin tüm bileşenlerinin ve üniversiteleri yönetenlerin düşünmesi ve gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Bu önlemlerin başında, üniversitelerin özgürlüğün olduğu demokratik bir ortama kavuşturulması, öğrencilerin fikirlerini ifade edebilecekleri çeşitli sosyal etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğretim elemanı ve öğrenci ilişkilerinin geliştirileceği çalışmalar gelmektedir. Bunu öğretimin içeriğinin ve yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin özeğe alınması da eklenebilir.

Bu araştırma Türkiye evreninden alınacak uygun bir örneklem ile yapılarak üniversiteler karşılaştırılabilir.

Bu araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğretim elemanlarının üniversite ve öğrencilerle ilgili metaforları araştırılabilir.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının çeşitli konulardaki görüşleri metaforlar üzerinden karşılaştırılarak araştırılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin üniversite ve okula ilişkin metaforlarının onların yaşadıklarını mı yoksa dilediklerini mi ifade ettiği net değildir. Bu nedenle, öğrencilerin yaşadıkları ve hayallerindeki üniversite ve fakülteyi metaforlar aracılığıyla araştırmaya dönük çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ARSLAN M. Metin ve BAYRAKÇI Mustafa (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 171, s. 100-108.
- APPLE W. Michael ve BEANE A. James (2011). *Demokratik Okullar Güçlü Eğitimden Dersler*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- AYDOĞDU, Elif (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları ile İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- BAKIRCIOĞLU, Rasim (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- CARTER, Susan ve PITCHER, Rod (2010). “Extended Metaphors for Pedagogy: Using Sameness and Difference”, *Teaching in Higher Education*, C. 15, S. 5, s. 578-589.
- CERİT, Yusuf (2006). “Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, C. 6, S. 3, s. 669-699.
- CERİT, Yusuf (2008). “Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 6, S. 4, s. 693-712.
- ÇAVDAR, O. Ayhan. (1996). *Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz?*, Ankara: TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri 5.
- ÇELİKTEN, Mustafa (2006). “Kültür ve Öğretmen Metaforları”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 21, S. 2, s. 269-283.

- DÖNMEZ, Özlem. (2008). **Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği)**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- FITZGERALD, Thomas K. (1997). "Understanding Diversity in the Workplace: Cultural Metaphors of Identity", **Business Horizons**, C. 40, S. 4, s. 66-70.
- GASSET, Jose Ortega (1998). **Üniversitenin Misyonu**, İstanbul: YK Yayınları.
- GİRMEN, Pınar. (2007). **İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumu**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir.
- GİROUX, Henry A.(2007). **Eleştirel Pedagoji Ve Noeliberalizm**, (Çev.: Barış Baysal), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- GİROUX, Henry A.(2008). **Eleştirel Pedagojinin Vaadi**, (Çev.: Umre Deniz Tuna), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- GÖKÇE, Birsen (1990). **Türkiye Koşullarında Yeni Bir Üniversite Nasıl Kurulmalıdır? Yüksek Öğretimde Sorunlar ve Çözümler**, İstanbul: Cem Yayınevi.
- JAMES, Patricia (2002). "Ideas in Practice: Fostering Metaphoric Thinking", **Journal of Developmental Education**, C. 25, S. 3, s. 26-33
- LAKOFF, George, JOHSON, Mark (2011). **Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil**, (Çev.: Gökhan Yavuz Demir), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- LEVİNE, Phoebe M. (2005). "Metaphors and Images of Classrooms", **Kappa Delta Pi Record**, C. 41, S. 4, s. 172-175.
- SABAN, Ahmet (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Öğretmen' Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 2, S. 2, s. 131-155.
- SABAN, Ahmet (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 7, S. 2, s. 281-326.
- THOMAS, Lynn ve BEAUCHAMP, Catherine (2011). "Understanding New Teachers' Professional Identities Through Metaphor", **Teaching and Teacher Education**, C. 27, s. 762-769.
- TİMUR, Taner (2000). **Toplumsal Değişme ve Üniversiteler**, Ankara: İmge Kitabevi.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZHAO, Hongqin, COOMBS, Steven ve ZHOU, Xing (2010). "Developing Professional Knowledge About Teachers Through Metaphors Research: Facilitating A Process of Change", **Teacher Development**, C. 14, S. 3, s. 381-395.

Metaphors That University Students Generate About the University and Faculty Concepts (Case Study at the University of Inonu)

Hasan Demirtaşⁱⁱⁱ, Duygu Çoban^{iv}

Extended Abstract: Metaphors serve to express what is wanted to be uttered in a more stressed way with fewer words. In other words, it is possible to achieve the chance of uttering a complex and powerful description with fewer words by the help of metaphors.

According to Altun, “metaphor” (figurative expression) makes the expression more vivid, more attracting and more exciting. (Yıldırım & Şimşek, 2008)

In national and international education literature the studies focusing on the metaphors are quite common. For example, İnbar, collected 7042 metaphors about the terms of student, teacher, principal and school concepts in a study that he realized with 254 educators and 409 students.

Cerit (2006), examined the perceptions that elementary school students, teachers and managers own about school conceptions via metaphors. The metaphors about school that takes place in data gathering device of the study are as follow; place of care and supervision, place of knowledge and enlightenment, place of change and development, place of growth and maturity, place of discipline and authority, chaotic environment, fun place, workplace, prison, factory, family, theatre, shelter, court, shopping mall, nice and beautiful place, team and band.

The main purpose of this study was to examine the thoughts of college students about concepts of university and faculty through metaphors they produced. It was also aimed to compare the metaphors of the students about these two concepts by gender and the faculty.

At this overall objective, answers of following questions are sought.

1. What are the metaphors of university students about the university concept and their reasons?
2. What are the metaphors of university students about the faculty concept and their reasons?
3. What are the metaphors of university students about the university and faculty concepts and their reasons according to their gender?
4. What are the metaphors of university students about the university and faculty concepts and their reasons according to the faculty in which they studied?

This study is a qualitative research and the data was collected by the forms including open-ended questions. Content analysis was applied on the data obtained.

The universe of the study constitutes from all the students studying at the all faculties of İnönü University during the academic year 2010-2011. The sample of study is determined by easily reachable state sampling technique based on purposive sampling method (Yıldırım & Şimşek, 2008). The forms that were prepared in order to collect data were applied by the researchers at canteens and cafeterias where students stopped by extensively.

The research data was collected through the forms that was prepared for students and in whose first section their gender and faculties they studied were indicated and in whose second section the metaphors and their reasons about the concepts of university and faculty took place (for example: If you were asked to liken your university to a live or in animate entity, an object, a

ⁱⁱⁱ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü hasan.demirtas@inonu.edu.tr

^{iv} Arş.Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü duygu.coban@inonu.edu.tr

historical personality, a plant or anything, what analogies would you use? Can you explain your reasons?).

At the first stage of analysis of data, the information on the form was transferred to the computer. Metaphors collected from all participants were lined up with their descriptions and frequency analysis was applied. Then, metaphors were divided into two categories “positive” “negative” and grouped into various themes.

University metaphors which take part in positive metaphor category include nine themes as follow; university as a storage for information, university as a preventive/reassuring place, university as a changing/developing place, university as a social/fun place, university as a living space, university as a place providing freedom, university as a production centre, university as a place combining similarities and differences, university as a place of happiness.

Metaphors which take part in negative metaphor category are ranged in five themes as follow; university as a place including negative feelings, university as a non-democratic place, university as a place having borders/ indoor place, university as a unnecessary/ordinary place, university as a place directed by authority. Faculty metaphors are grouped into the same themes with university metaphors.

This research that is aimed to determine the metaphors of university students about the concepts of university and faculty revealed several significant findings. The first finding is that participants produced 210 metaphors about university and 202 metaphors about faculty. Another finding is that most of the metaphors are the ones having emphasis on the positive aspects of university and faculty when the metaphors which students have about university and faculty are examined.

The other finding of study is that the highest frequency occurs on the theme of university as a changing/developing place and university as a place combining similarities and differences when the metaphors about university are divided into themes and examined. In addition, it is also noteworthy that the theme that involves the fewest metaphors is the one, university as a place providing freedom.

Key Words: Student, University, Faculty, Metaphor

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanımlarının Sosyal Yaşam Üzerine Etkisi

Serkan Dinçeriⁱ, Mustafa Mavaşoğluⁱⁱ, Fehmiye Mavaşoğluⁱⁱⁱ

Özet: Son 10 yılda kullanımı hızla artan İnternet ile ilgili günümüze kadar birçok alanda araştırma yapılmış, bu araştırmalarda en tartışmalı sonuçlara, İnternet kullanımının sosyal yaşam üzerine etkilerini inceleyen çalışmalarda ulaşılmıştır. İnternet kullanımının sosyal yaşam üzerine etkisini inceleyen çalışmaların sonuçlarında İnternet kullanımının olumlu, olumsuz ve kişilik özelliklerine göre farklılık gösteren etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu farklı sonuçlara ulaşılma nedenlerinin en başında, sosyalleşmenin bireyler tarafından farklı olarak algılanması gelmektedir. Bu farklı algılamadan yola çıkılarak hazırlanan bu çalışma, İnternet kullanımının üniversite öğrencilerinin sosyal yaşamları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki farklı bölümde öğrenim gören ve iki dönem bilgisayar dersi alan üniversite öğrencilerinin öğrenimlerine başladıkları ilk dönemde İnternet kullanımları ve sosyal yaşamları incelenmiş, İnternet kullanım süreleri farklı olan iki grup arasında iki dönem sonunda katılımcıların İnternet kullanımları ve sosyal yaşamları tekrar incelenmiştir. Uygun örnekleme göre seçilen 60 üniversite öğrencisinin katıldığı bu araştırmada, evreni Türkiye'deki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın yöntemi olarak yarı deneysel öntest-sontest kontrol grup deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen üç bölümlü anket kullanılarak toplanmış; veriler ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda İnternet kullanımının sosyal yaşam üzerinde destekleyici ve olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnternet kullanımı, sosyal yaşam, asosyalleşme.

GİRİŞ

Bilgi, eğlence, iş, alışveriş, vb. kavramlarla bütünleşmiş olarak kabul edilen İnternet, bilgisayarların birbirleri ile kesintisiz akış ağını sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Son on yıl öncesine kadar sadece belirli kesimler-kurumlarca kullanılan İnternet, günümüzde hemen hemen tüm evlerde hatta tüm alanlarda insanların kullanımına sunulmuştur. Böylece İnternet sadece bilgiye ulaşmayı sağlayan bir araç olmaktan çıkarak, milyonlarca kişinin sosyalleşmesini ve etkileşime girmelerini sağlayan iletişim aracı haline gelmiştir (Hamburger ve Hayat, 2011; Hamburger ve Ben-Artzi, 2000; Stepanikova, Nie ve He, 2010; Tsitsika vd. 2009). İnsanların sosyal yaşamında ve kişilik özelliklerinde büyük değişimlere neden olan İnternet kullanımı ile ilgili birçok araştırma yapılmış, İnternet kullanımının olumlu ve olumsuz etkilerini belirten birçok çalışma literatürde yerini almıştır.

İnternet kullanımı ile ilgili yapılan birçok araştırmada, bireysel özelliklerin farklılığından dolayı İnternet kullanımının hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Erwin vd., 2004; Hills ve Argyle, 2003; Swickert vd., 2002). Bu çalışmalara ek olarak bazı çalışmalar da İnternet kullanımının sosyal etkileşimi artırdığı (Boase vd., 2006; Hampton vd., 2009; King ve Moreggi, 1998; Mickelson, 1997; Morahan- Martin ve Schumacher, 2003; Wang ve Wellman 2010; Winzelberg, 1997; Zhao, 2006), buna bağlı olarak da sosyalleşmeyi desteklediğini belirtmektedir (Katz ve Aspden, 1997; King ve Moreggi, 1998; Mickelson, 1997, Robinson vd., 2000; Silverman, 1999; UCLA, 2000). Bu sonuçları destekleyici nitelikteki bazı çalışmalarda ise

ⁱ Arş.Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, dincerserkan@cu.edu.tr

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD, mmavas@cu.edu.tr

ⁱⁱⁱ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD, fmavasoglu@gmail.com

İnternet kullanımının kişilerin sosyalleşmesini pekiştirmek amacıyla kullanılabilceği belirtilmektedir (Bromberg, 1996; Parks ve Floyd, 1996; Winzelberg, 1997). Bu sonuçlara rağmen bazı araştırmacılar İnternet kullanımının kişisel özellikleri desteklemede başarısız olduğunu; sosyal ilişkileri ve sosyalleşmeyi azalttığını belirtmektedir (Jones, 1997; Kiesler ve Kraut, 1999; Kraut vd. 1998; Kraut vd. 2002; Li vd., 2010; Nie, Hillygus, ve Erbring, 2002; Sanders vd., 2000).

Hamburger ve Hayat (2011) yapmış oldukları çalışmada modern yaşam için İnternet kullanımının etkili bir araç olduğunu belirtirken, The Home Net Project raporunda (Kraut vd., 1998) İnternet'in olumsuz etkileri olduğu dile getirilmektedir. Kraut vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada İnternet üzerinden sosyal ilişki kuran kişilerin, aile ve arkadaşları ile iletişimlerinde düşüş olduğu belirtilmektedir. İnternet kullanımı ile aile-arkadaşlarla olan iletişimde negatif bir ilişki bulan bu çalışmada, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı da belirtilmektedir. Birçok çalışmada olduğu gibi Nie ve Erbring (2000)'in çalışmasında da Kraut vd. (1998)'nin sonuçlarına paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara ek olarak İnternet kullanımında birey özellikleri incelenmiş ve çekingen bireylerin diğer bireylere göre İnterneti daha fazla kullanma eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Hamburger ve Ben-Artzi; Kraut vd. 1998; Lavin, Marvin, McLarney, Nola ve Scott, 1999; Morahan- Martin ve Schumacher, 2003). Önceki çalışmalarda elde edilen verilere paralel olarak Hampton vd. (2009) ve Mok, Wellman, ve Carrasco (2010) da İnternet kullanan bireylerin kullanmayan bireylere göre insanlarla daha fazla iletişim halinde olduğunu bulmuşlardır. Literatürdeki sonuçların farklılıklarının bu denli büyük oluşu, öncelikli olarak hem sosyal aktivite-izolasyon hem de sosyalleşme tanımlarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Sosyalleşme; toplumdaki mevcut ya da beklenen rolleri yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri, değerler, eğilimler ve öz algıların benimsenmesi ya da gelişimi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre sosyalleşme, toplumun üyesi olma, diğer bireylerle birlikte yaşamayı öğrenme sürecidir (Kenyon ve McPherson, 1974). Bu tanımlara ek olarak Ozankaya (1991) sosyalleşmeyi, bireyi toplumun ve çeşitli grupların birer üyesi hâline getiren değer, tutum ve davranışlarını kurumsallaşmış normlarla uygun olarak tanımlayabilmesine imkân veren bir kültürleşme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç içinde birey, diğer bireylerle iletişim yoluyla kendine özgü toplumsal davranış ve değerleri geliştirmekte ve sürecin içeriği ve biçimi, öğrenme yoluyla belirlenmektedir.

Sosyalleşme tanımları incelendiğinde, İnternet kullanımının sosyal yaşam üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirten çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasındaki en büyük nedenlerden birinin, sosyalleşme tanımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin Robinson vd. (2000) İnternet'in çoğu zaman kişilere yüz yüze (video konferans, vb.) konuşma imkânı vererek sosyalleştirdiğini ve sosyal yaşamı desteklediğini belirtmektedir. Bu sonuca paralel olarak Stepanikova vd.'nin (2010) İnternet gibi sosyal ilişkileri destekleyici yeni araçların yardımı ile sosyalleşmenin arttığını belirtmesine rağmen, Kiesler ve Kraut (1999) ve Kraut vd. (1998) çalışmalarında İnternet kullanımının toplumun yapısına uygun olmadığı, bu nedenle de İnternet kullanımının kişilerin sosyal yaşamlarına olumsuz etki ettiğini belirtmektedirler. Elde edilen sonuçlar sosyalleşme tanımının bireylerce aynı zamanda aynı mekânda olma gerekliliği gibi algılandığında İnternet kullanımının olumsuz etkisi olduğunun düşünüldüğünü göstermektedir. Ancak aynı zamanda aynı mekânda olma şartı olmadan bireylerin iletişim içinde olmaları şeklinde algılandığında ise İnternet kullanımının sosyal yaşamı destekleyici bir nitelikte olduğunun düşünüldüğü bir gerçektir. Sosyalleşme tanımları tekrar incelendiğinde, bireylerin aynı zamanda aynı mekânda olma şartının olmadığı; sadece toplumun bu normları kabul etmesi gerektiğinin vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Bu tanımlama ve literatürdeki farklı sonuçlardan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, İnternet kullanımının sosyal yaşam üzerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, Internet kullanımının sosyal yaşam üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- 1) Internet kullanımının sosyal yaşam üzerindeki etkileri hakkında üniversite öğrencilerinin düşünceleri nedir?
- 2) Internet kullanım sürelerine göre Internet'in sosyal yaşam üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi olarak, deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulmasının çok güç veya imkansız olduğu durumlarda, önceden oluşturulmuş grupların kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir yöntem olarak tanımlanan (Karasar, 1999) yarı deneysel yöntem seçilmiştir; araştırma sorularını cevaplamak için veriler ön-son test araçları ile toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma, uygun örneklem yöntemi ile Türkiye'de yer alan devlet üniversitelerindeki iki farklı bölümde (bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ile Fransız dili eğitimi) öğrenim gören, birinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere uygun örneklemden rastgele seçilen 60 öğrencinin % 40.00'ını erkek, % 60.00'ını kız öğrenciler oluşturmaktadır. Fransız dili eğitimi (FDE) bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğrenciler haftada 4 saat, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencileri ise haftada 5 saat bilgisayar dersi almaktadırlar. Buna ek olarak FDE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar ile ilgili ek dersleri bulunmazken, BÖTE bölümü öğrencilerinin proje, ev ödevi ve diğer dersleri ile ilgili okul dışındaki çalışmalarını yerine getirmeleri için Internet kullanım süreleri arttırılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların profili.

Cinsiyet	FDE (n=30)		BÖTE (n=30)		Toplam (n=60)	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Erkek	3	10.00	21	70.00	24	40.00
Kız	27	90.00	9	30.00	36	60.00
Toplam	30	100.00	30	100.00	60	100.00

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Katılımcılara birinci sınıfa başladıkları ilk derste (Eylül) ve birinci sınıf ikinci dönem son dersinde (Haziran) anket uygulanmıştır. Eylül ayında benzer özellikler gösteren çalışma gruplarından FDE bölümü öğrencileri, çalışma sonunda yaklaşık olarak 96 saat Internet içerikli ders almışlardır. Buna karşın BÖTE bölümü öğrencilerine 120 saati ders ve 50 saati proje uygulamaları olmak üzere yaklaşık 170 saat Internet kullanımı sağlanmıştır. Ayrıca gönüllü öğrenciler ile bu tarihler arasında Internet kullanımı ve sosyalleşme başlığı altında söyleşiler ve birebir görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan üç bölümlü bir anket geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü eşliğinde gözden geçirilen ankette ilk etapta 18'i çoktan seçmeli, ikisi açık uçlu

olmak üzere 20 soru yer almıştır. Testin pilot uygulaması yapılmış, anketin yapı geçerliliği için ölçme değerlendirme alanında iki uzmanın katkıları ile pilot uygulamanın sonuçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda beş sorunun ayırt ediciliğinin olmadığına karar verilerek, ölçme aracı kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 15 maddeden oluşan ölçme aracı üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcılara demografik bilgileri sorulmuştur. Katılımcılara ikinci bölümde, bir gün boyunca kaç saat İnternet kullandıkları; arkadaşları ve aileleri ile kaç saat görüştükleri; sinema, tiyatro vb. etkinliklere ne kadar zaman ayırdıkları; okul, iş vb. etkinlikler için ne kadar zaman harcadıkları sorulmuş, gün olarak hesaplayamadıkları durumlarda 1 haftalık süreleri hesaplayıp bu süreyi 7'ye bölmeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılara boş vakitlerini nasıl değerlendirdikleri ve İnternet kullanımının sosyal yaşam üzerine etkileri hakkında ne düşündükleri de sorulmuştur.

Anketin üçüncü bölümünde ise katılımcılara İnternet'i birincil ve ikincil olarak hangi amaçla/amaçlarla kullandıkları sorulmuştur. Katılımcıların ön-son test arasındaki maddelere vermiş oldukları cevapların parametrik test olan iki yönlü Anova analizi ile incelenmesi için öncelikle gerekli verilerin normal dağılımı, grupların eşit varyansa sahipliği sayıltılarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Normal dağılım sayıltısının test edilmesi için -örneklem sayısının 50'den büyük olması nedeni ile- Kolmogorov-Smirnov Testi, varyansların eşitliğini test etmek için Levene Testi kullanılmıştır. Buna ek olarak İnternet kullanım süresi ile İnternet kullanımının sosyal yaşama etkisi arasındaki korelasyona bakılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilere İnterneti hangi amaçla kullandıkları sorulmuş, vermiş oldukları cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir. Tabloya göre öğrenciler her iki ankette de İnterneti en çok ders için kullandıklarını, ikinci olarak da iletişim amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öntest ve sontestten elde edilen veriler, İnternet kullanım amaçları açısından incelenmiş, iki grup arasında gerek öntestte ($F_{(1,58)} = .22$; $p = .64$) gerekse de sontestte ($F_{(1,58)} = .01$; $p = .94$) gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. İnternet kullanım amaçlarındaki değişim gruplar arasında incelendiğinde, İnternet kullanım amaçlarının değişimi açısından da gruplar arasında anlamlı bir fark ve ilişki bulunamamıştır ($F_{(1,57)} = .02$, $p = 0.89$, $\eta^2 = .00$).

Tablo 2. İnternet kullanım amaçları.

		FDE (n=30)		BÖTE (n=30)	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Ön test	Ders/Akademik	10	33.30	10	33.33
	Oyun	0	0.00	3	10.00
	İletişim	8	26.70	4	13.33
	Gezinme	4	13.30	5	16.67
	Film, müzik vb.	2	6.70	8	26.67
	Kullanmıyorum	6	20.00	0	.00
Son test	Ders/Akademik	15	50.00	14	46.67
	Oyun	3	10.00	2	6.67
	İletişim	7	23.30	10	33.33
	Gezinme	2	6.70	3	10.00
	Film, müzik vb.	3	10.00	1	3.33
	Kullanmıyorum	0	.00	0	.00

Analiz sonuçlarında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen, kontrol grubu öğrencilerinin İnterneti iletişim aracı olarak kullanma oranlarında düşüş gözlenirken, deney grubu öğrencilerinin İnterneti iletişim aracı olarak kullanma oranlarında ciddi bir artış olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. İnternet kullanım süreleri ile sosyal yaşama ayrılan süreler.

		FDE (n=30)		BÖTE (n=30)	
		\bar{X}	ss.	\bar{X}	ss.
Ön test	İnternet kullanım süresi	2.27	2.12	3.20	2.22
	Sosyal yaşama ayrılan süre	7.07	1.99	6.13	2.53
Son test	İnternet kullanım süresi	2.63	4.93	4.40	1.90
	Sosyal yaşama ayrılan süre	7.20	1.49	6.33	1.86

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, yapılan öntest istatistik sonuçlarına göre katılımcıların bölümlerine göre günlük İnternet kullanım süreleri ($F_{(1,58)} = 2.278$; $p = .11$; $\bar{X}_k = 2.27$, $\bar{X}_d = 3.20$) ve sosyal yaşama ayırdıkları süreler ($F_{(1,58)} = 4.00$; $p = .05$; $\bar{X}_k = 7.07$, $\bar{X}_d = 6.13$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Aynı değişkenler sontest verilerine göre incelendiğinde, sosyal yaşama

ayırdıkları süreler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($F_{(1,58)} = 3.95$; $p = .06$; $\bar{X}_k = 7.20$, $\bar{X}_d = 6.33$); İnternet kullanım süreleri açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ($F_{(1,58)} = 10.94$; $p = .00$; $\bar{X}_k = 2.63$, $\bar{X}_d = 4.40$).

Katılımcıların günlük İnternet kullanım süreleri ve sosyal yaşama ayırdıkları süreler arasındaki değişim gruplar arasında incelendiğinde; sosyal yaşama ayırdıkları sürelerin değişimi arasında ($F_{(1,57)} = 1.24$, $p = .27$, $\eta^2 = .021$) anlamlı bir fark ve ilişki bulunamazken; İnternet kullanım sürelerinin değişimi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark ve ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($F_{(1,57)} = 8.33$, $p = .00$, $\eta^2 = .13$). Bu farklılık incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların İnternet kullanımında daha fazla artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İnternet kullanımı ve sosyal yaşamlarına ayırdıkları sürelerin artmış olduğu sonucundan yola çıkılarak İnternet kullanımı ve sosyal yaşamlarına ayırdıkları süreler arasındaki ilişki, gruplar kontrol altında tutularak tekrar incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öntestte incelenen İnternet kullanımı ve sosyal yaşamlarına ayırdıkları süreler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken ($r = .04$, $p = .77$); sontestte incelenen İnternet kullanımı ve sosyal yaşama ayırdıkları süreler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.47$, $p = .00$). Değişkenler arasında negatif bir ilişki olmasına rağmen her iki değişkenin diğer sorularda artışının nedeninin araştırılması için katılımcılara boş zamanlarında yapmış oldukları eylemler sorulmuş; sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Boş zamanlarını değerlendirme şekilleri.

		FDE (n=30)		BÖTE (n=30)	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Ön test	Arkadaş/aile	27	90.00	25	83.33
	Kitap/dergi vb.	0	.00	1	3.33
	Tv. vb.	0	.00	2	6.67
	Sosyal dernekler	0	.00	0	0.00
	Bilgisayar kullanımı	3	10.00	2	6.67
Son test	Arkadaş/aile	23	76.67	25	83.33
	Kitap/dergi vb.	4	13.33	1	3.33
	Tv. vb.	0	.00	0	.00
	Sosyal dernekler	3	10.00	0	.00
	Bilgisayar kullanımı	0	.00	4	13.33

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ($n=48$) boş zamanlarında aile/arkadaşları ile görüştikleri, diğer katılımcıların ise boş zamanlarını kitap/dergi okuyarak ($n=5$) geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara “İnternet kullanımı sizce bireyleri asosyalleştiriyor mu?” sorusu sorulmuş, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. İnternet kullanımının bireyleri asosyalleştirdiği düşüncesine katılma oranları

		FDE (n=30)		BÖTE (n=30)	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Ön test	Evet	16	56.67	17	53.33
	Kararsız	9	30.00	4	16.67
	Hayır	5	13.33	9	30.00
Son test	Evet	7	16.67	7	16.67
	Kararsız	10	46.67	2	13.33
	Hayır	13	34.66	21	70.00

Tablo 5’te de görüldüğü üzere her iki gruptaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu öntestte İnternet kullanımının bireyleri asosyalleştirdiğini belirtirken (n=33), sontestte bu oranın ciddi bir düşüş gösterdiği tespit edilmiştir (n=14). Katılımcıların İnternetin asosyalleştirmesi üzerine vermiş oldukları cevapların değişimi gruplar arasında incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,57)} = 2.19$, $p = .14$, $\eta^2 = .04$). Ancak cevaplardaki bu değişim, bilgisayar kullanım sürelerinin değişimi ile karşılaştırıldığında; İnternet kullanma süreleri artan katılımcıların, İnternet kullanımının asosyalleştirdiğine dair vermiş oldukları cevabı sosyalleştirdiğine dair cevapla değiştirdikleri, buna bağlı olarak İnternet kullanım sürelerindeki değişim ile İnternetin sosyalleştirdiğine dair fikir değişiminde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .36$; $p = .00$). Veri toplama araçlarının yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerde toplanan nitel verilerde dikkati çeken ifadeler aşağıda belirtilmiştir (ÖK1: kontrol grubu 1. öğrenci; ÖD1: deney grubu 1. öğrenci).

ÖK1: “Duruma göre değişmekte bence. Görüşme imkanı bulamadığınız insanlardan sosyal paylaşım siteleri yardımı ile haber alabiliyor onlarla yazıyorsunuz bence sosyalleştirir. Ancak karşılıklı görüşebileceğiniz insanlardaki İnternetten iletişim kuruyorsanız bence bu yanlış.”

ÖK9: “Bence sosyalleştiriyor. Bazı insanlar illa sosyalleşmeyi yan yana bir yerlerde gezme olarak algılıyor. Örneğin biriyle bir gün boyunca birlikte olup hiç konuşmasak bu sosyalleştirdiğimiz anlamına mı geliyor?”

ÖK20: “İnsanlar sürekli İnternet başında vakit geçirir oldu. Bu nasıl sosyalleşmek?”

ÖD3: “Üniversiteye başlamadan önce tamamen içime kapanık biriydim. Ailem ile bile rahatça konuşamadığım zamanlar oldu. Bu nedenle bir süre psikolojik destek bile aldım. Üniversiteye başlamam ile birlikte derslerim nedeniyle günümün büyük bir kısmını (6 saat) bilgisayar/İnternet başında geçirmeye başladım. Yüz yüze iletişim kuramadığım sınıf arkadaşlarımla, İnternet üzerinden yazışmaya başladım. Yazdıklarımı göndermeden önce okuduğum için kendimi daha rahat hissediyordum. Bence İnternet sosyalleştiriyor.”

ÖD23: “Kesinlikle asosyalleştiriyor. Sürekli bilgisayar başındayım, neredeyse annemden bir şey isterken bile sosyal paylaşım sitesinden mesaj atacağım.”

ÖD25: “Sosyalleşme derken aynı yerde yüz yüze konuşmaktan mı bahsediyorsunuz? Şayet öyleyse bence sosyalleştirmiyor. Ancak yüz yüze konuşmak iletişim halinde olmak ise

kesinlikle sosyalleştiriyor. Ben sürekli İnternetten arkadaşlarımla ya video konferans yoluyla ya da sosyal paylaşım sitelerinden mesajlaşarak iletişim kuruyorum.”

ÖD28: “Sosyalleşmenin tanımı nedir?”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüze kadar İnternet kullanımının sosyal yaşamla ilişkisini inceleyen bir çok çalışma olmasına rağmen, bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde ortak bir sonuca ulaşamaması dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalar İnternet kullanımının sosyal yaşama olumsuz etkileri olduğunu vurgularken (Erwin vd., 2004; Hills ve Argyle, 2003; Swickert vd., 2002); bazı çalışmalar İnternet kullanımının sosyal yaşamı desteklediğini ileri sürmektedir (Boase vd., 2006; Hampton vd. 2009; King ve Moreggi, 1998; Mickelson, 1997; Morahan- Martin ve Schumacher, 2003; Wang ve Wellman 2010; Winzelberg, 1997; Zahao, 2006).

İnternet kullanımının sosyal yaşama etkisini araştırmak için İnternet kullanımının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bulgular bölümünde belirtildiği üzere, katılımcıların İnternet kullanım amaçları incelendiğinde katılımcıların hem üniversiteye başlamadan önce hem de başladıktan sonra İnterneti ders amaçlı kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar İnterneti birincil olarak ders amaçlı kullandıklarını dile getirirler de İnterneti, ikincil olarak, iletişim amaçlı kullandıkları da dikkat çekmektedir. Bu sonuç daha dikkatli incelendiğinde, İnternet kullanım süreleri artan deney grubundaki katılımcıların İnterneti iletişim amaçlı kullanımlarında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, İnternet kullanım süreleri ve sosyal yaşama ayırdıkları sürelerin her ikisinin birden artmış olması dikkati çeken diğer bir nokta olmuştur. İnternet kullanım süreleri bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmasına rağmen sosyal yaşama ayrılan sürelerde anlamlı farkın bulunmamasının nedeni, katılımcıların boş vakitlerini değerlendirme şekilleriyle ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine dair soruya “arkadaş/aile” cevabını vermeleri ve İnternet kullanım süresi ile sosyal yaşama ayırdıkları süreler arasında negatif bir ilişkinin bulunması ilk etapta birbiriyile tutarsız üç sonuca gidilmesine yol açarken, özellikle görüşmeler sırasında toplanan nitel veriler yardımı ile katılımcıların kavramları farklı yorumladıkları; bu farklılıklara göre cevap verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Gerek önceki çalışmalarda gerekse de bu çalışmada farklı sonuçlar çıkmasındaki en büyük nedenin ÖD28 tarafından ifade edilen “sosyalleşmenin tanımı nedir?” sorusu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. ÖD28 tarafından belirtilen bu soruya benzer ifadeler diğer öğrenciler tarafından da farklı şekillerde belirtilmiş; sosyalleşme bir çok öğrenci tarafından birden fazla bireyin aynı zamanda ve yerde ortak paylaşımları olarak algılandığı ve tanımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar İnternet aracılığıyla arkadaşları ya da aileleri ile iletişim kurmayı İnternet kullanma olarak değil, olağan bir görüşme olarak nitelendirdikleri bu nedenle de negatif bir ilişki çıktığı ve değişkenler arasında tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonucun İnternet kullanım sürelerindeki değişim ile İnternetin sosyalleştirdiğine dair düşüncelerin değişimi arasındaki ilişki ile desteklendiği düşünülmektedir. Çünkü İnternet kullanım süreleri artan katılımcılar hangi gruptan olurlarsa olsunlar, İnternet kullanımının asosyalleştirdiğini düşünürken kullanım süreleri arttıkça sosyalleştirdiğine dair ifade değişikliğine gitmekte ve bu iki değişim arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmektedir. Bu ilişki Stepanikova vd. (2010) tarafından yapılan çalışmayla da örtüşmektedir.

Ozankaya (1991) sosyalleşmeyi, bireyi toplumun ve çeşitli grupların birer üyesi hâline getiren değer, tutum ve davranışlarını kurumsallaşmış normlarla uygun olarak tanımlayabilmesine imkân veren bir kültürleşme süreci olarak ifade etmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere sosyalleşme sürecinde bireylerin aynı zamanda aynı mekânda olma şartı belirtilmemektir. Bu yaklaşımdan yola çıkılarak öğrencilerin sosyal yaşama ayırdıkları süreler ile İnternet kullanım

sürelerinin artmış olması, İnternetin sosyal yaşama olumlu bir etkisi olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sonuç önceki çalışmaların sonuçları ile de desteklenmektedir (Katz ve Aspden, 1997; King ve Moreggi, 1998; Mickelson, 1997, Robinson vd. 2000; Silverman, 1999; UCLA, 2000).

Tespit edilen diğer önemli bir sonuç özellikle kolay iletişim kuramayan katılımcıların, konuşmak yerine yazıyarak rahatlıkla iletişim kurduklarını belirtmeleridir. Bu noktada özellikle metin kullanılarak yapılan görüşmelerde katılımcılar, ifade etmek istediklerini kontrol edebilmelerini büyük bir kolaylık olarak algıladıkları, buna bağlı olarak da Bromberg (1996), Robinson vd. (2000), Parks ve Floyd (1996) ve Winzelberg (1997) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilen İnternet kullanımının sosyal yaşamı destekleyici bir özelliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak "İnternet kullanımının sosyal yaşama negatif etkileri vardır" gibi genel bir algı oluşmasına rağmen, İnternet kullanımının bireylerin sosyal yaşamları üstünde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sosyalleşmenin tanımının yeniden yapılması ya da dijital sosyallik kavramının oluşturulması çalışma sonucunda önerilmektedir. İleriki çalışmalarda örneklem grubunun ve veri alma süresinin genişletilmesi önerilmektedir. Özellikle katılımcılardan nitel veriler toplanarak İnternet aracılığıyla kurulan iletişimleri nasıl tanımladıklarının (İnternet kullanımı/aile-arkadaş görüşmesi) yeniden belirlenmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- BOASE Jeffrey vd. (2006). **The Strength of Internet Ties**, Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2006/PIP_Internet_ties.pdf, ET: 15.10.2012
- BROMBERG Michael (1996) "Adolescents and Abortion in Brazil" **International Journal of Psychology**, C. 31, S. 3-4, s.27.
- ERWIN Brigitte, TURK Cynthia, HEIMBERG Richard, FRESCO David ve HANTULA Donald (2004). "The Internet: Home to A Severe Population of Individuals with Social Anxiety Disorder?", **Journal of Anxiety Disorders**, C.18, S.5, s.629-646.
- HAMBURGER Yair Amichai ve ELISHEVA Ben-Artzi (2000). "The Relationship Between Extraversion and Neuroticism and The Different Uses of The Internet", **Computers in Human Behavior**, C.16, S.4, s.441-449.
- HAMBURGER Yair Amichai ve HAYAT Zack (2011). "The Impact of The Internet on The Social Lives of Users: A Representative Sample From 13 Countries", **Computers in Human Behavior**, C.27, S.1, s.585-589.
- HAMPTON Keith vd. (2009). **Social Isolation and New Technology: How The Internet and Mobile Phones Impact Americans' Social Networks**, Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- HILLS Peter ve ARGYLE Michael (2003). "Uses of The Internet and Their Relationships with Individual Differences in Personality", **Computers in Human Behavior**, C.19, S.1, s.59-70.
- JONES Steve (1997). "The Internet: Critical Issues", **Critical Studies in Mass Communication**, C.14, S.2, U5-U5.
- KARASAR Niyazi (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KATZ James ve ASPDEN Philip (1997). "Motivations for and Barriers to Internet Usage: Results of A National Public Opinion Survey", **Internet Research-Electronic Networking Applications And Policy**, C.7, S.3, s.170-188.

- KENYON Gerald ve MCPHERSON Barry (1974). "Approach to The Study of Sport Socialization", **International Review of Sport Sociology**, C.9, S.1, s.127-129.
- KIESLER Sara ve KRAUT Robert (1999). "Internet Use and Ties That Bind" **American Psychologist**, C.54, S.9, s.783-784.
- KING Storm ve MOREGGI Danielle (1998). "Internet Therapy And Self-Help Groups – The Pros And Cons", **Psychology And The Internet: Intrapersonal, İnterpersonal, and Transpersonal Implications**, Ed.: Jayne Gackenbach, San Diego: Academic Press, s.77-109.
- KRAUT Robert vd. (1998). "Social Impact of The Internet: What Does It Mean?", **Communications of The ACM**, C.41, s.21–22.
- KRAUT Robert vd. (1998). "Internet Paradox - A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?", **American Psychologist**, C.53, S.9, s.1017-1031.
- KRAUT Robert vd. (2002). **Internet Paradox Revisited**. **Journal of Social Issues**, C.58, S.1, s.49-74.
- LAVIN Michail vd. (1999). Sensation Seekingand Collegiate Vulnerability To Internet Dependence. **Cyberpsychology & Behavior**, C.2, s.425–430.
- LI Dongping vd. (2010). Stressful Life Events And Problematic Internet Use By Adolescent Females And Males: A Mediated Moderation Model. **Computers in Human Behavior**, C.26, S.5, s.1199-1207.
- MICKELSON Kristin D. (1997). "Seeking Social Support: Parents in Electronic Support Groups", **Culture of The Internet**, Ed.: Sara KIESLER, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s.157-178.
- MOK Diana, WELLMAN Barry ve CARRASCO Juan (2010). "Does Distance Matter in The Age of The Internet?" **Urban Studies**, C.47, S.13, s.2747-2783.
- MORAHAN-MARTIN Janet ve SCHUMACHER Phyllis (2003). "Loneliness and Social Uses of The Internet", **Computers in Human Behavior**, C.19, S.6, s.659-671.
- NIE Norman ve ERBRING Lutz (2000). **Internet And Society: A Preliminary Report**. Stanford, CA: Stanford Institution for The Quantitative Study of Society.
- NIE Norman vd. (2002). "Internet Use, Interpersonal Relations, And Sociability: A Time Diary Study", **The Internet in Everyday Life**, Ed.: Barry WELLMAN ve Caroline HAYTHORNTHWAITE, Oxford: Blackwell, s. 215-244.
- OZANKAYA Özer (1991). **Toplum Bilim**. İstanbul: Cem Yayınevi.
- PARKS Malcolm ve FLOYD Kory (1996). "Making Friends in Cyberspace", **Journal Of Communication**, C.46, S.1, s.80-97.
- ROBINSON John vd. (2000). "Mass Media Use and Social Life Among Internet Users", **Social Science Computer Review**, C.18, S.4, s.490-501.
- SANDERS Christopher vd. (2000). "The Relationship of Internet Use To Depression and Social Isolation Among Adolescents", **Adolescence**, C.35, S.138, s.237-242.
- SILVERMAN Toby (1999). "The Internet And Relational Theory", **American Psychologist**, C.54, S.9, s.780-781.
- STEPANIKOVA Irena, NIE Norman ve HE Xiaobin (2010). "Time on The Internet at Home, Loneliness, and Life Satisfaction: Evidence From Panel Time-Diary Data", **Computers in Human Behavior**, C.26, S.3, s.329-338.

- SWICKERT Rhonda vd. (2002). "Relationships Among Internet Use, Personality, and Social Support", **Computers in Human Behavior**, C.18, S.4, s.437-451.
- TSITSIKA Artemis vd. (2009). "Adolescent Pornographic Internet Site Use: A Multivariate Regression Analysis Of The Predictive Factors of Use And Psychosocial Implications", **Cyberpsychology & Behavior**, C.12, S.5, s.545-550.
- UCLA Center For Communication Policy (UCLA). (2000). **UCLA Internet Report: Surveying The Digital Future**. Los Angeles: UCLA.
- WANG Hua ve WELLMAN Barry (2010). "Social Connectivity in America: Changes in Adult Friendship Network Size From 2002 To 2007", **American Behavioral Scientist**, C.53, S.8, s.1148-1169.
- WINZELBERG Andrew (1997). "The Analysis of An Electronic Support Group For Individuals With Eating Disorders", **Computers in Human Behavior**, C.13, S.3, s.393-407.
- ZHAO Shanyang (2006). "Do Internet Users Have More Social Ties? A Call for Differentiated Analyses of Internet Use", **Journal of Computer-Mediated Communication**, C.11, S.3, s.844-862.

A Study on the Effect of Internet Use on University Students' Social Life

Serkan Dinçer^{iv}, Mustafa Mavaşoğlu^v, Fehmiye Mavaşoğlu^{vi}

Extended Abstract: The purpose of this study was to research the effects of Internet use on social life of university students. The study specifically addressed the following research questions:

1. What are the university students' opinions about the effects of Internet use on social life?
2. Is there a relationship between time used on Internet and social life?

Students were first asked why and to what end they use Internet. Results in surveys indicated that they most use it for study and communication. With regards to the purposes of Internet use, no significant difference was found between groups neither in pretest ($F_{(1,58)} = .22$; $p = .64$) nor in posttest ($F_{(1,58)} = .01$; $p = .94$). Variations in purposes of Internet use between groups were not statistically different, either ($F_{(1,57)} = .02$, $p = 0.89$, $\eta^2 = .00$). However, despite statistically insignificant differences, a decline was observed in rates of Internet use for communication in students in control group (CG) while Internet use as a mean of communication for students in treatment group (TG) showed a high increase.

Pretest scores did not show differences between participants' departments and daily Internet using time ($F_{(1,58)} = 2.278$; $p = .11$; $\bar{X}_k = 2.27$, $\bar{X}_d = 3.20$) nor time allocated to social life ($F_{(1,58)} = 4.00$; $p = .05$; $\bar{X}_k = 7.07$, $\bar{X}_d = 6.13$). With regards to same variables, posttest did not reveal significant differences between groups in terms of time devoted to social life ($F_{(1,58)} = 3.95$; $p = .06$; $\bar{X}_k = 7.20$, $\bar{X}_d = 6.33$) while groups significantly differ regarding daily Internet using time ($F_{(1,58)} = 10.94$; $p = .00$; $\bar{X}_k = 2.63$, $\bar{X}_d = 4.40$).

As regards changes in groups concerning daily Internet using time and time allocated to social life, no significant difference and relationship was detected in terms of changes of time spent on social life ($F_{(1,57)} = 1.24$, $p = .27$, $\eta^2 = .021$) while changes about daily Internet using time were significantly different between groups ($F_{(1,57)} = 8.33$, $p = .00$, $\eta^2 = .13$).

Keeping groups under control, relationship between Internet use time and time allocated to social life in participants was reinvestigated based on increased time in participants to do both. Pretest results did not show significant relationship between Internet use time and time allocated to social life ($r = .04$, $p = .77$) while posttest scores revealed a significant but negative relationship between these variables ($r = -.47$, $p = .00$).

To the question how they spend their leisure time, a majority of participants ($n = 48$) responded that they were meeting with family members/friends in their spare times while others declared that they were reading ($n = 5$).

Participants were also asked whether computers have dehumanizing and desocializing effects on society and individuals. Most of participants in both groups indicated in pretest that Internet use dehumanize and desocialize ($n = 33$) while this rate was seriously declined in posttest ($n = 14$). As to this change in answers with relation to that in Internet use time, participants having increased time of Internet use were observed to change in posttest their positive answer about desocializing effects of Internet and therefore a significant relationship was obtained between

^{iv} Arş.Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, dincerserkan@cu.edu.tr

^v Yrd.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD, mmavas@cu.edu.tr

^{vi} Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD, fmmasoglu@gmail.com

changes in Internet use time and change of mind regarding socializing effects of Internet ($r=.36$; $p=.00$).

Although the participants reported an educational use of Internet at first, they also declared a use for communicative purposes. When examined closer, this means that the more participants in TG increased Internet use time, the more they used Internet for communicative purposes. Another point which is important is that times spent for both Internet and social life were together increased. Despite significant difference with respect to Internet use time, times devoted to social life did not significantly differ between groups; this could be better explained by recreational patterns of the participants. As to spare time activities, they reported meeting with family members/friends. This response as considered with negative relationship between Internet using times and times allocated to social life causes to lead to contradicting conclusions but especially with the aid of qualitative data gathered during interviews, it is clearly understood that participants differently interpreted concepts and accordingly gave different answers.

The major reason for different results obtained both in the present or previous studies seems to be related to the question "what is socialization?" Many students defined socialization as sharing between more than one individual at the same time and the same place. Negative relationship and contradiction between variables were due to the fact that the participants did not consider online communication with family members/friends as Internet use but ordinary talking.

This explanation seems to be supported by changes between Internet using times and by changes of mind concerning socializing effects of Internet. Because participants, having increased time of Internet use regardless of group, changed their previous statements about Internet and socialization, indicating that Internet had rather socializing effects. Between these changes, a positive relationship was detected which was previously reported in Stepanikova, Nie, & He (2010).

One other important conclusion is that some participants, especially those being poor at communicating, indicated that they preferred to have an online chat with somebody instead of face to face meeting. At this point, participants said that communicating by using texts made easier for them to control what they want to express. Accordingly, the present work found, as previous studies (Bromberg, 1996; Robinson et al. 2000; Parks & Floyd, 1996; Winzelberg, 1997) did, a supportive feature of Internet for social life.

In conclusion, despite a tendency to believe that Internet dehumanizes and desocializes people, we think that Internet has positive effects on social life of people. We suggest, in the present study, a revision/redefinition of the term socialization and a creation of a concept such as digital socialization to avoid possible contradicting results in futur studies.

Until today, the rapidly increasing use of Internet has been examined in many areas. The most controversial results have been presented by studies related to the effects of Internet use on social life. These results pointed out both positive and negative relationships between Internet use and social life. These different findings may be better explained by the fact that the term socialization is differently defined by individuals. Keeping in mind these different definitions of socialization, this study aimed to research the effects of Internet use on university students' social life. For this purpose, Internet use and social life of students being divided into two groups depending on Internet using time were comparatively examined in fall and reexamined in spring semesters. Results showed positive and supportive effects of Internet use on social life.

Keywords: Internet use, social life, desocialization.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki

Soner Doğanⁱⁱ, Yakup Yiğitⁱⁱⁱ

Özet: Bu çalışma, Öğrenen Okul ve Bilgi Yönetimi Yaklaşımları temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Bilgi Yönetim Tutumları ile Öğrenen Okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Bulguların elde edilmesinde Demir (2003) tarafından geliştirilen Bilgi Yönetim Tutumu Ölçeği ve Uğurlu, Doğan ve Yiğit tarafından geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas iline bağlı Zara, İmranlı, Hafik ilçelerindeki tüm okullarda çalışmakta olan 281' i öğretmen ve 55' i okul yöneticisi olmak üzere toplam 336 eğitim çalışanından oluşmaktadır. Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Okul arasındaki ilişkinin belirlenmesinde basit ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgi yönetimi ile öğrenen okul arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre Bilgi Yönetimi Tutumu "Kendini Geliştirme", "İletişim" ve "Bağlılık" alt boyutları ile birlikte Öğrenen Okul alt boyutları olan "Paylaşılan Vizyon" davranışının yaklaşık % 16'sını; Kişisel Hâkimiyet" davranışının yaklaşık % 32'sini; "Zihni Modeller" davranışının yaklaşık % 5'ini; "Takım Halinde Öğrenme" davranışının yaklaşık % 18'ini açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Örgüt, Bilgi Yönetimi, Öğrenen Okul.

GİRİŞ

Günümüzde güçlü toplumlar bilgiye sahip olan ve bilgiyi kullanan toplumlardır (Muratoğlu 2005). Bu nedenle örgütler entelektüel değer sağlamak için bilgi üretmeli hatta diğer örgütlerle bilgi paylaşımı içerisinde olmalıdır (Dowling vd. 2008). Dolayısıyla organizasyonlar bilgi yönetimine, bilginin üretilmesi, paylaşılması ve kullanılmasına çok önem vermek durumundadırlar (Demir 2005). Bilişim çağına geçiş süreciyle birlikte eğitim örgütlerinde de bilişim araçlarının kullanılmaya başlanması (Ağır 2005) bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış ve yaşamın her kesimini etkilediği gibi toplumun okullardan beklentisini de değiştirmiştir (Muratoğlu 2005).

Okulların başarılı olabilmeleri için bilgi yönetimini benimsemiş ve paydaşların bilgi yönetim sistemine uyum sağlamış olmaları gerekmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz 2010). Okulların bilgi üretme kapasitesinin güncel ve aktif olabilmesi için okullardaki informal yapıların örgütün hiyerarşik yapısıyla uyumlu hale getirilmesi elzemdir. Farklı alanlarda uzman olan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşturulan takımların bilgi üretme kapasiteleri yüksektir. Bunun gerçekleşmesi için bireyler arası güven ve diyalog iyi seviyede olmalıdır (Tiltay 2009). Bu nedenle eğitim örgütlerinde bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve bilgiyi tüm örgüte mal edebilen nitelikli bireylere olan ihtiyaç gözle görülür boyutlara ulaşmıştır (Ağır 2005). Bunun için okul yönetiminin bilgi yönetimi tutumları kadar eğitim kurumlarının önemli

ⁱ Bu makale Yrd.Doç.Dr. Soner Doğan danışmanlığında Yakup YİĞİT tarafından yapılan yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEP ABD, snr312@gmail.com.

ⁱⁱⁱ Uzman, Sivas Mili Eğitim Müdürlüğü, Gazi İlkokulu, yakupyigit58@hotmail.com.

aktörlerinden olan öğretmenlerin de meraklı olmaları, sürekli öğrenme isteği taşımaları, bilgiyi üretmeleri, kendilerini yenilemeleri eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olabilmeleri için mutlak bir gerekliliktir (Üzüm 2009). Okullar bu hedef üzerine kurgulanmış yapılar olduklarından diğer örgütlerden daha çok “Öğrenen Örgüt” olmalıdırlar (Turan ve Karadağ 2011).

Öğrenen örgüt kavramının 1970’lerde ortaya çıktığı, 1978 yılında Argyris ve Schon tarafından yapılan çalışmalardan türetildiği, aynı zamanda 1983 yılında Revans tarafından yapılan çalışmalarla ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak kavramın tam olarak duyurulması 1990 yılında Senge’nin hızla değişen modern dünyaya adapte olabilmek için örgütsel sorumlulukların öncelikle eğitim ve öğrenme olması gerektiği üzerinde odaklanan (Hawamdeh ve Jaradat 2012) Türkçeye “Beşinci Disiplin” olarak çevrilen “Fifth Discipline” adlı kitabıyla olmuştur (Bakan 2011). Öğrenen örgütlerin önceliği ise diğer rakiplerinden daha hızlı öğrenme (Tee 2004) ve öğrendikleri bilgileri sorunların çözümünde kullanabilme yeteneklerinden kaynaklanmaktadır (Koçel 2001). Bu nedenle öğrenen örgütten söz edebilmek için bilginin varlığı gereklidir. Yeni bilgilere açık olamayan veya kendi içerisinde bilgi üretmeyen bir organizasyon, örgütsel öğrenme için gerekli ham maddeden yoksun olacağından öğrenen örgüt oluşamayacaktır. Bu bağlamda bilginin öğrenen örgüt için bir zorunluluk olduğu söylenebilir (Akkoç 2008).

Mevcut alan yazın incelendiğinde örgütsel öğrenmenin bilgi yönetimi ile yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Örgütlerde bilginin edinimi, bilginin paylaşılması, bilginin yorumlanması, bilginin depolanarak örgütsel hafızada saklanması aynı zamanda örgütsel öğrenme niteliği taşımaktadır. Buradan hareketle bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme kavramlarının birbirlerinin tamamlayıcısı olduğunu söylemek doğru bir ifade olacaktır (Spender 2008). King vd.’nin (2008) örgütsel bilgi yönetimi ile birlikte örgütsel öğrenme modelini birlikte açıklayan çalışması örgütsel öğrenme aşamaları ve bilgi yönetimi kavramlarının birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu ve tamamlayıcı özelliklerinin olduğu açıkça belirtilmektedir. Ayrıca Lyes ve Easterby-Smith (2003) tarafından öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi ilişkilerinin betimlenerek bu iki kavrama birlikte bakılması gerektiğini vurgulamışlardır. Akkoç (2008) örgütlerde ki bilgi yönetimi tutumunun, öğrenen örgüt üzerinde mutlak bir etkisi söz konusudur. Bu etkinin istendik düzeyde olması örgütlerin öğrenen örgütler olmasına olumlu katkı sağlayacaktır. Bu anlamda Üzüm (2009) genel işlevi bilgi üretmek, paylaşmak olan okulların öğrenen örgütler olarak faaliyetlerini sürdürmelerinin okulun niteliğini artıracaklarını ifade etmiştir.

Örgütsel öğrenmede amacın örgütsel bilginin oluşturulması ve geliştirilmesi olduğu düşünüldüğünde örgütsel öğrenmenin yeni bilgi veya yeni bir davranışın oluşmasını sağladığı söylenebilir. Bu durum birbiriyle ilişkili olan “Örgütsel Öğrenme”, “Örgütsel Bilgi”, “Öğrenen Örgüt” ve “Bilgi Yönetimi” konularının birlikte değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak alan yazında bilgi yönetimi ve öğrenen örgüt kavramlarını birlikte ele alan çalışmalar (Akgün Keskin ve Günsel 2009; King vd.’nin 2008; Lyes ve Easterby-Smith 2003) sınırlı sayıdadır. Konuyu eğitim boyutuna ve okullara indirgeyerek Öğrenen Okul ve Bilgi Yönetimi arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Araştırma, okullarda oluşturulacak öğrenme kültüründe bilgi yönetiminin ne düzeyde etkili olabileceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ile Öğrenen Okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak okullar için öneriler geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetim tutumlarının Öğrenen Okul algılarını yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2003) göre tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu kapsamda araştırmada eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının öğrenen okul algıları üzerindeki yordama düzeyi var olduğu şekliyle değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Sivas- Zara, Hafik, İmranlı ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. 2012 Eylül ayı itibari ile söz konusu ilçelerde görev yapan toplam öğretmen ve yönetici sayısı 367'dir. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Evrene ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak katılımın gönüllülük esasına dayanması ve eksik doldurma sebebiyle 2012 Eylül ayında görevde olan 55'i okul yöneticisi ve 281'i öğretmen olmak üzere 336 kişiye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Demir (2003), tarafından geliştirilen Bilgi Yönetimi Tutumları Ölçeği ve araştırmacılar Uğurlu, Doğan ve Yiğit tarafından geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Buna bağlı olarak geliştirilen iki ayrı ölçek birleştirilerek iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. İlk bölümde 20 maddeden oluşan Öğrenen Okul Algıları Ölçeği'ne, ikinci bölümde ise 22 maddeden oluşan "Bilgi Yönetim Tutumları Ölçeği'ne yer verilmiştir.

Öğrenen Okul Ölçeği

Öğrenen Okul Ölçeği araştırmacılar Uğurlu, Doğan ve Yiğit tarafından geliştirilmiştir. Öğrenen Okul ölçeği için örneklem, Sivas İli ilköğretim ve ortaöğretim okullarından görev yapan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde 206 öğretmenden, doğrulayıcı faktör analizinde ise 225 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin istatistikî işlemlerinde SPSS 18.00 ve LISREL 8,7 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak Öğrenen Okul Ölçeğinin (ÖÖÖ) 20 maddeden oluşan 4 faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının faktör analizi 31 madde için yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .91; Bartlett Sphericity Testi sonucu 2213,103 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler "iyi" düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80'den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı olarak 206 sayısının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk 2007). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30'dan düşük olmaması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Analiz sonucunda faktör yük değeri .40'ın altında yer alan 9 madde ve binişik olan 2 madde elenmiştir. Yirmi madde üzerinden yapılan faktör analizinde ortak varyans yük değerlerinin .49 ile .84 arasında değiştiği gözlenmiştir.

İkinci grup öğretmenlerden elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, takım halinde öğrenme gizil değişkeni, zihni modeller gizil değişkeni, paylaşılan vizyon gizil değişkeni, kişisel hakimiyet gizil değişkeni olarak dört faktör altında doğrulanmaktadır. DFA'da χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının beşin altında olması kabul edilir uyum, CFI değerinin .96 olması nedeniyle iyi uyum, RMSEA'nın .07 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI'nın .90 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI'nın .87 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenen Okul ölçeğinin birinci faktörü sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde madde yük değerlerinin. 492 ile .760 arasında değer aldığı görülmüştür. Birinci faktör altında yer alan sekiz madde "Takım Halinde Öğrenme" alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .648 ile .840 arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü faktörü 3 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .691 ile .765 arasında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü faktörü 4 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .591 ile .796 arasında değişmektedir.

Birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 21,46'sını; ikinci faktör % 18,60'ını, üçüncü faktör % 13,18'ini; dördüncü faktör ise, % 10,31'ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 63,76'dir. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayıları .32 ile .80 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin bir bölümünün orta düzeyde (.30 -.70), bir bölümünün ise yüksek (.70-1.00) düzeyde madde toplam korelasyonuna sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2002).

Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği

Araştırmada Demir (2003) tarafından geliştirilen; Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 171 üniversite öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılara bilgi yönetimi konusunda 40 tutum ifadesine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Ölçek beşli likert türündedir. Bilgi yönetimi tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi varimax döndürme işlemi sonucunda üç faktör belirlenmiştir. Belirlenen üç faktör "Kendini Geliştirme, İletişim ve Bağlılık" olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin en düşük faktör yük değeri .41 olup, üç faktör toplam varyansın %39,59'unu açıklamaktadır. Alt ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Alt ölçekler için Alpha katsayıları .80, .74 ve .66, ölçeğin tümü için .79'dır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçekte 13 madde olumlu, 9 madde olumsuz tutumu yansıtmaktadır. Madde analizi ve t testi sonuçları da incelendikten sonra maddelerin güvenilir olduğu, olumlu ve olumsuz tutumları ayırt etmede yeterli olduğu kabul edilmiştir (Demir, 2003).

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Bilgi Yönetim tutumları ile Öğrenen okul algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Basit Regresyon ve Çoklu Regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen ve yöneticiler birlikte değerlendirmeye alınmış ve analizler öğretmen ve yönetici sayılarının toplamı üzerinden yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1'de eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumlarının Öğrenen Okul algılarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 1. Öğrenen Okul Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Öğrenen Okul							
Yordayıcı değişken	B	SS	B	t	p	İkili r	kısmi r
Sabit	59,057	6,275		9,411	0,000		
Bilgi Yönetimi	0,267	0,081	0,178	3,294	0,001	0,178	0,178
		R=,178	R ² = ,032				
		F(3,26)=10,851	P=.001				

*p<.05

Tablodaki verilere göre, Öğretmen ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları Öğrenen Okul algılarının yordayıcısı (R=0,178, R²=0,032, p< .005) durumundadır. Bilgi Yönetimi Tutumları Öğrenen Okul tutumlarının yaklaşık % 3'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde (p<.05) Bilgi Yönetimi değişkeninin Öğrenen Okul üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ve alt boyutlarının, Öğrenen Okul Ölçeğinin alt boyutlarından "Paylaşılan Vizyon" boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Paylaşılan Vizyon Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Öğrenen Okul (Paylaşılan Vizyon)							
Yordayıcı değişken	B	SS	B	t	p	ikili r	Kısmi r
Bilgi Yönetimi	2,351	1,338		1,758	0,08		
Kendini geliştirme	0,225	0,031	0,382	7,371	0,000	0,387	0,375
İletişim	0,002	0,023	0,005	0,095	0,925	0,023	0,005
Bağlılık	0,053	0,039	0,075	1,334	0,183	0,107	0,073
		R=,394	R ² =,155				
		F(3,26)=20,30	P=.000				

*p<.05

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları, alt boyutları olan "Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları" birlikte Öğrenen Okul alt boyutu "Paylaşılan Vizyon" davranışlarının yordayıcısı (R=0,394, R²=0,155, p< .05) durumundadırlar ve birlikte "Paylaşılan Vizyon" davranışının yaklaşık % 16'sını açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, ($p < .05$) olduğu için, “Kendini Geliştirme” değişkeninin “Paylaşılan Vizyon” üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İletişim ve Bağlılık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. “Paylaşılan Vizyon” davranışlarının yordanmasında ki önem sırası (Kendini geliştirme $\beta = ,382$ ve Bağlılık $\beta = ,075$ İletişim $\beta = ,005$ için Kendini geliştirme $\beta > Bağlılık \beta > İletişim \beta$) olduğu görülmüştür. Var olan ilişki Paylaşılan Vizyon = $,225$ Kendini geliştirme + $,053$ Bağlılık + $,002$ iletişim + $2,351$ şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum okul vizyonunun paydaşlarca bilinmesinin kişisel gelişime katkı sunduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 3’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ve alt boyutlarının, Öğrenen Okul ölçeğinin alt boyutlarından “Kişisel Hâkimiyet” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Kişisel Hâkimiyet Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Öğrenen Okul (Kişisel Hâkimiyet)							
Yordayıcı değişken	B	SS	B	t	p	ikili r	kısmi r
Bilgi Yönetimi	6,029	1,232		4,892	0,000		
Kendini geliştirme	0,269	0,028	0,443	9,577	0,000	0,503	0,465
İletişim	-0,118	0,021	-0,286	5,653	0,000	-0,275	-0,296
Bağlılık	0,142	0,036	0,196	3,899	0,000	0,112	0,209
	R=,569		R ² =,324				
	F(3,26)=52.965		P=.000				

* $p < .05$

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan “Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları” birlikte Öğrenen Okul alt boyutu “Kişisel Hâkimiyet” davranışlarının yordayıcısı ($R=0,569$, $R^2=0,324$, $p < .05$) durumundadır ve birlikte “Kişisel Hâkimiyet” davranışının yaklaşık % 32’sini açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, ($p < .05$) olduğu için, “Kendini Geliştirme, İletişim ve Bağlılık” değişkenlerinin “Kişisel Hâkimiyet” üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Kişisel Hâkimiyet” davranışının yordanmasındaki önem sırası (Kendini Geliştirme $\beta = ,443$ ve İletişim $\beta = ,286$, Bağlılık $\beta = ,196$ için Kendini geliştirme $\beta > İletişim \beta > Bağlılık \beta$) olduğu görülmüştür. Var olan ilişki Kişisel Hâkimiyet = $,269$ Kendini geliştirme + $,142$ Bağlılık - $,118$ iletişim + $6,029$ şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum öğretmen ve okul yöneticilerinin, insanlar arası iletişim ve diyaloga verdikleri önemin örgütsel bağlılıklarını artırdığı ve alanlarına hâkimiyetlerini daha nitelikli hale getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ve alt boyutlarının, Öğrenen Okul ölçeğinin alt boyutlarından “Zihni Modeller” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Zihni Modeller Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Öğrenen Okul (Zihni Modeller)							
Yordayıcı değişken	B	SS	B	t	p	ikili r	kısmi r
Bilgi Yönetimi	9,387	2,791		3,364	0,001		
Kendini geliştirme	0,256	0,064	0,221	4,019	0,000	0,212	0,215
İletişim	0,045	0,047	0,056	0,939	0,348	0,024	0,051
Bağlılık	0,008	0,082	0,006	0,093	0,926	0,046	0,005
	R=,220		R ² = ,048				
	F(3,26)=5.634		P=.001				

*p<.05

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan “Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları” birlikte Öğrenen Okul alt boyutu “Zihni Modeller” davranışlarının yordayıcısı (R=0,220, R²=0,048, p< .05) durumundadır ve birlikte “Zihni Modeller” davranışının yaklaşık % 05’ini açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde,(p<.05) olduğu için, “Kendini Geliştirme” değişkeninin “Zihni Modeller” üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İletişim ve Bağlılık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. “Zihni Modeller” davranışının yordanmasında ki önem sırası Kendini geliştirme $\beta = ,443$ ve İletişim $\beta = ,286$, Bağlılık $\beta = ,196$ için Kendini geliştirme $\beta > İletişim \beta > Bağlılık \beta$) olduğu görülmüştür. Var olan ilişki Zihni Modeller= ,256 Kendini geliştirme + ,045iletişim + ,008 bağlılık + 9, 387 şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birlikte öğrenmeye istekli, yenilik ve gelişmelere açık bireyler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ve alt boyutlarının, Öğrenen Okul ölçeğinin alt boyutlarından “Takım Halinde Öğrenme” boyutunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5. Takım Halinde Öğrenme Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan değişken: Öğrenen Okul (Takım Halinde Öğrenme)							
Yordayıcı değişken	B	SS	B	t	p	ikili r	kısmi r
Bilgi Yönetimi	6,926	3,704		1,87	0,062		
Kendini geliştirme	0,377	0,084	0,227	4,468	0,000	0,291	0,238
İletişim	-0,269	0,063	-0,238	-4,271	0,000	0,136	-0,228
Bağlılık	0,659	0,11	0,332	6,017	0,000	0,252	0,314
	R=,427		R ² =,182				
	F(3,26)=24,642		P=.000				

*p<.05

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan “Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları” birlikte Öğrenen Okul “Takım Halinde Öğrenme” davranışlarının

yordayıcısı ($R=0,427$, $R^2=0,182$, $p<.005$) durumundadır ve birlikte "Takım Halinde Öğrenme" davranışının yaklaşık % 18'ini açıklamaktadırlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, ($p<.05$) olduğu için, "Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık" değişkenlerinin "Takım Halinde Öğrenme" üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. "Takım Halinde Öğrenme" davranışının yordanmasında ki önem sırası (Kendini geliştirme $\beta = ,227$ ve İletişim $\beta = -,238$, Bağlılık $\beta = ,332$ için Bağlılık $\beta >$ İletişim $\beta >$ Kendini geliştirme β) olduğu görülmüştür. Var olan ilişki Takım Halinde Öğrenme = $,659$ Bağlılık + $,377$ Kendini geliştirme - $,269$ iletişim + $6,926$ şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte öğrenmeye istekli, yenilik ve gelişmelere açık bireyler olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ve Öğrenen Okul algıları arasındaki ilişki basit regresyon istatistikî tekniği ile değerlendirildiğinde, Bilgi Yönetim Tutumları ile Öğrenen Okul tutumları arasında ilişki bulunduğu ve Bilgi Yönetim Tutumlarının Öğrenen Okul Algılarını yaklaşık % 3 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetim Tutumlarına etki eden durumların Öğrenen Okul algılarını da etkileyeceği söylenebilir. Araştırma bulguları Kingvd.'nin (2008); Lyes ve Easterby-Smith'in (2003) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Güçlü ve Sotiroski (2006) alan yazındaki çalışmalarda örgütsel öğrenme sürecinin, bilginin kazanılması, paylaşılması, çözümlenmesi ve örgütsel hafızaya kaydedilmesi ile gerçekleştiğini belirtmektedir.

Okul vizyonunun bilinmesi ve diğer paydaşlara aktarılması öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile ilişkilidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul algıları arasındaki ilişki bu durumu teyit eder niteliktedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları "Paylaşılan Vizyon" algılarının % 16'sını açıklamaktadır. Özellikle bilgi yönetimi alt boyutu olan "Kendini Geliştirme Tutumları" öğretmenlerin ve yöneticilerin "Paylaşılan Vizyon" algılarının en önemli yordayıcısı durumundadır. Alan yazında yer alan ve okul vizyonunun bireyleri öğrenmeye odakladığına ilişkin bulgular bilgi ve vizyon arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Tiltay 2009). Öğrenmeye odaklanan vizyona sahip organizasyonlar kurumsal gelişme ve ivme kazanacaktır. Forozandeh vd. (2011) Senge'nin beş disiplini esas alarak geliştirdikleri öğrenen örgüt anketi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri 50 kişilik denek grubuyla çalışma yaparak incelemişlerdir. Buna göre örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt davranışının alt boyutlarından olan paylaşılan vizyon boyutu arasındaki korelasyon katsayısı = $0,53$ (pozitif ve orta düzeyde) olarak bulunmuştur. Ayrıca Akhter ve Khan (2011) vizyonun çevre ile etkileşimi desteklediği ve yeniliklere açık esnek bir örgüt yapısını arzu edilmesi ile organizasyonlarda başarının daha da artacağını ifade ederek vizyonunun önemine vurgu yapmıştır.

Araştırmanın diğer alt problemlerine ilişkin bulgularda da görüldüğü gibi genel anlamda öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları Öğrenen Okul Algıları ile paralellik göstermektedir. Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul algıları arasındaki ilişki dikkate değer düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları Öğrenen Okul alt boyutlarından "Kişisel Hakimiyet" davranışının % 32'sinin açıklayıcısı durumundadır. Özellikle bilgi yönetimi alt boyutu olan "Kendini Geliştirme Tutumları" öğretmenlerin ve yöneticilerin "Kişisel Hâkimiyet" algılarının en önemli yordayıcısı durumundadır. Benzer sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalarda da görülmektedir. Forozandeh vd. (2011) çalışmalarında örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt davranışının alt boyutlarından olan "Kişisel Hakimiyet" boyutu arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeyde ($r= 0,44$) olarak bulunmuştur. Ayrıca Bilgi Yönetimi Tutumu alt boyutlarından olan "Bağlılık Davranışı" ile Öğrenen Okul alt boyutu olan "Kişisel Hakimiyet" arasındaki ilişki Kılıç'ın (2009) yöneticilerin öğretmenleri etkilemede kişisel hakimiyeti kullandıkları bulgusu ile dolaylı olarak örtüşmektedir. Bal'a

(2011) göre ise öğretmenlerin öğrenen okul konusundaki yüksek algıları “Kişisel Hakimiyet” ile de ilintilendirilebilir.

Sürekli öğrenme isteğinde olan eğitimcilerin kalıp yargıların dışına çıkabilmeleri (Alipour ve Karimi 2011) onların kişisel gelişim konusundaki farkındalık düzeylerini arttıracaktır (Bejmere ve Lordache 2011). Öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile “Zihni modeller” e yönelik davranışları arasındaki ilişki de bu durumu göstermektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları Öğrenen Okul alt boyutlarından “Zihni Modeller” e yönelik davranışlarını % 5 oranında açıklamaktadır. Özellikle “Kendini Geliştirmeye” yönelik tutumların “Zihni Modeller” algılarının en önemli yordayıcısı olması bu tezi desteklemektedir. Forozandeh vd. (2011) çalışmalarında örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt davranışının alt boyutlarından olan “Zihinsel Modeller” boyutu arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeyde ($r=0,45$) bulunmuştur.

Öğrenme için belirli bir zaman ayrılması hem öğrenmeyi sınırlandırmakta hem de sıkıcı hale getirmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler birlikte yaptıkları etkinliklerde eğlenerek öğrenmektedirler. Bu durum okullarda takım ruhunu geliştirmektedir. Okullarda ancak takımların başarıları okulun başarısı olarak nitelendirilebilir. Aksi halde bireysel başarılar toplam kaliteyi istenen düzeye taşıyamamaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetim Tutumları ile “Takım Halinde Öğrenme” algıları arasındaki ilişki bu tezi destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin Bilgi Yönetimi Tutumları “Takım Halinde Öğrenme” algılarını % 18 oranında açıklamaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin “Bağlılık” tutumları “Takım Halinde Öğrenme” davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Forozandeh vd. (2011) çalışmalarında örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt davranışının alt boyutlarından olan “Takımla Öğrenme” boyutu arasındaki korelasyon katsayısı 0,28 (pozitif ve düşük düzeyde) olarak bulunmuştur. Caldwell’e (2012) göre organizasyonlarda takımlar formal ve informal olarak bulunmaktadır. Ancak takımlar bireylerin iletişim kurabilmeleri ile oluşmakta ve birlikte yapma duygusu ile öğrenmeyi sıkıcı olmaktan çıkarmaktadır. Tiltay (2009) üst yönetimin paylaşım ve katılımçılık anlayışı ise organizasyonlarda yatay ve dikey iletişimin yolunu açmakta ve örgütsel gelişime ivme kazandırmaktadır.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Bilgi yönetimi ve öğrenen okul arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak öğretmenlere ve yöneticilere bilginin elde edilmesi, yönetilmesi ve kullanılmasına yönelik eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AĞIR Ahmet (2005). Bilgi Yönetim Sistemleri ve Eğitimde Bilgi Yönetim Sistemi Uygulaması, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.d.t., İstanbul.
- AKGÜN Ali Ekber, KESKİN Halit ve GÜNSEL Ayşe (2009). Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler, Ankara: Eflatun Yayınevi.
- AKKOÇ Hasan (2008). Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Uygulaması, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.l.t., Afyon.
- AKHTAR Naveed ve KHAN Rashed Ahmed (2011). “Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization”, *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, C:2,S: 9, s. 257-270.
- ALİPOUR Farhad ve KARİMİ Roohangiz (2011). “Mediation Role of Innovation and Knowledge Transfer in the Relationship Between Learning Organization and Organizational Performance”, *International Journal of Business and Social Science*, C: 2, S:19, s. 144-147.

- BAKAN İsmail (2011). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- BAL Özgü (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Başakşehir Örneği)*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.t., İstanbul.
- BEJİNARU Ruxandra ve LORDACHE Stefan (2011). "Intellectual Capital Dynamics Within the Learning Organization", The 3rd European Conference On Intellectual Capital Held at University of Nicosia. April 2011, Cyprus.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CALDWELL Raymond (2012). "Leadership and Learning: A Critical Reexamination of Senge's Learning Organization", *Systemic Practice and Action Research*, C: 25, S: 1, s. 39-55.
- DEMİR Kamile (2003). "Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S: 20, s. 113-121.
- DEMİR Kamile (2005). "İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yönetim Bilgi Sistemlerinin İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. S: 36, s. 558-581.
- DOWLING Beth vd. (2004). "Knowledge Management: Enablers And Barriers To Knowledge Sharing In Organizations", *Management Review*, C: 41, S: 2, s. 79-94.
- FOROZANDEH Lotfallah vd. (2011). "Studying the Relationship Between Components of the Learning Organization and Organizational Commitment", *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, C:3, S: 6, s. 497-509.
- GÜÇLÜ Nezahat ve SOTIROFSKI Kseanela (2006). "Bilgi Yönetimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C: 4, S: 4, s. 351-371.
- HAWAMDEH Basem ve JARADAT Mohammed H. (2012). "Basics of the Learning Organization at Jordanian Schools: A Case Study", *Education*, C: 132, S: 3, s. 689-696.
- KARASAR Niyazi (2003). *Bilimsel Araştırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KILIÇ Ferdi (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu İli Örneği)*, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, y.y.t., Eskişehir.
- KİNG William R. CHUNG Rachel T. ve HANEY Mark H. (2008). "Knowledge Management and Organizational Learning", *Omega*, C: 36, S: 2, s. 167-172.
- KOÇEL Tamer (2001). *İşletme Yöneticiliği- Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım.
- LYLES Marjorie ve EASTERBY-SMİTH Mark (2003). "Organizational Learning and Knowledge Management: Agendas for Future Research", *The Black well Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, s. 639-652.
- MEMDUHOĞLU Hasan Basri ve YILMAZ Kürşad (2010). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MURATOĞLU Vecihe (2005). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, y.y.t.,Elazığ.
- SPENDER J.-C. (2008). "Organizational Learning and Knowledge Management: Whence and Whither?" *Management Learning*, C:39, S: 2, s. 159-176.
- TEE Ng Pak (2004). "The Learning Organisation and the Innovative Organisation", *Human Systems Management*, S: 23, s. 93-100.

- TİLTAY Mehmet Ali (2009). Anadolu Üniversitesi'nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, y.yl.t.,Eskişehir.
- ÜZÜM Sefa (2009). Resmi İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, y.yl.t.,İstanbul.
- TURAN Selahattin ve KARADAĞ Engin (2011). "Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, C: 17, S: 4, s. 627-638.

Relationship between Information Management Attitudes and Learning School Perceptions of School Administrators and Teachers

Soner Doğan^{iv}, Yakup Yiğit^v

Extended Abstract: Strong societies are, today, the societies that have and use knowledge (Muratoğlu 2005). Thus, it is essential to produce information and even to share knowledge from other organizations in order to produce intellectual value in organizations (Dowling vd. 2008). When analysing the existing literature, it is possible to say that organizational learning is closely related to knowledge management. In organizations, knowledge the acquisition, knowledge sharing, knowledge interpretation and knowledge storage into the organizational memory have, at the same time, the characteristic of organizational learning. Thus, it would be a correct statement to say that the concepts of knowledge management and organizational learning are complements of each other (Spender 2008). King et al.'s (2008) study which explains organizational knowledge management with organizational learning model clearly specifies that organizational learning stages and knowledge management concepts interact with each other and have complementary features. In addition, Lyes & Easterby-Smith (2003) have emphasized that the relationships between learning organization and knowledge management should be identified and these two concepts should be discussed together.

The aim of this study is to analyse the regression level for learning school perceptions of teachers and administrators' knowledge management attitudes. In this context, the study is structured as a descriptive study based on the screening model. According to Karasar (2003), the event, subject or individual that is subject to the study is tried to be identified within its own conditions and the way it is. Within this framework, in the study, the regression level for learning school perceptions of the knowledge management attitudes of the teachers and the administrators working in educational institutions is evaluated the way it exists.

Population of the study; school administrators and teachers working in primary and secondary education institutions under the Ministry of Education in Zara, Hafik, İmranlı districts of Sivas. As of September 2012, the total number of the teachers and administrators who work in the said districts is 367. Sampling was not applied in this study. Reaching the population was aimed. However, since the participation was based on a voluntary basis and due to the incomplete filling, in September 2012, 336 people on duty were reached in Sivas, 55 of whom were school administrators and 281 of whom were teachers.

Data collection phase; in the study, the Knowledge Management Attitudes Scale developed by Demir (2005) and Learning Organization (School) scale developed by the studyrs Uğurlu, Doğan and Yiğit. Accordingly, by combining two scales developed, a data collection tool was created composed of two parts. In the first part, Learning School Perceptions Scale consisting of 20 clauses was included while the "Knowledge Management Attitudes Scale" consisting of 22 clauses was included in the second part.

The package program SPSS for Windows 17.0 was used in the analysis of the data obtained during the study. Simple Regression and Multiple Regression techniques were used in order to determine whether there was a relationship or not between Knowledge Management Attitudes and Learning Organization (school) perceptions of the teachers and school administrators. In the study, since the number of administrators was inadequate, teachers and administrators

^{iv} Yrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEP ABD, snr312@gmail.com.

^v Uzman, Sivas Mili Eğitim Müdürlüğü, Gazi İlkokulu, yakupyigit58@hotmail.com.

were evaluated together and the analysis was done through the total number of teachers and administrators.

According to the findings of the study, Knowledge Management Attitudes with its sub-dimensions "Self-Improvement, Communication, Commitment Attitudes" is in the position of the precursor of "Shared Vision" behaviours, the sub-dimension of Learning Organization (School) ($R=0,394$, $R^2=0,155$, $p< .05$) and they together states approximately 16% of the "Shared Vision" behaviour; Knowledge Management Attitudes with its sub-dimensions "Self-Improvement, Communication, Commitment Attitudes" is in the position of the precursor of "Personal Dominance" behaviours, the sub-dimension of Learning Organization (School), ($R=0,569$, $R^2=0,324$, $p< .05$) and they together states approximately 32% of the "Personal Dominance" behaviour; Knowledge Management Attitudes with its sub-dimensions "Self-Improvement, Communication, Commitment Attitudes" is in the position of the precursor of "Intellectual Models" behaviours, the sub-dimension of Learning Organization (School), ($R=0,220$, $R^2=0,048$, $p< .05$) and they together states approximately 5% of the "Intellectual Models" behaviour; Knowledge Management Attitudes with its sub-dimensions "Self-Improvement, Communication, Commitment Attitudes" is in the position of the precursor of "Learning as a Team" behaviours, the sub-dimension of Learning Organization (School), ($R=0,427$, $R^2=0,182$, $p< .005$) and they together states approximately 18% of the "Learning as a Team" behaviour. Based on the findings of the study, the following suggestions can be made:

Starting from the relationship between knowledge management and learning organization (school), besides training teachers and administrators for acquisition and use of knowledge, schools should be converted to learning organizations.

Key words: Organization, Knowledge Management, Learning School.

Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Piyano Öğretim Programları Üzerine bir Araştırma

Yavuz Durakⁱ

Özet: Bu çalışmada, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Piyano dersi için kullanılmakta olan mevcut öğretim programlarının durumu değerlendirilmiştir. Eğitim ve Öğretim in planlı ve programlı bir süreç olması ve çağdaş öğretim yöntemlerinin üniversitelerde vazgeçilmez bir unsur olmasından yola çıkarak hazırlanan bu çalışma, mevcut durumu ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bilindiği üzere öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programları Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan ortak bir program dâhilinde uygulanmaktadır. Ancak bu program, ders listeleri ve tanımsal içerikten öteye gidememektedir. Hâlbuki öğretmen yetiştiren bir programın lisansüstü eğitimi aşamalarında “program hazırlama”, “program değerlendirme” ve program çözümlene” gibi dersler mevcut iken lisans aşamasındaki derslerin öğretim programlarının bulunmayışı düşündürücüdür. Bu durum Türkiye’nin bazı Eğitim Fakültelerinde kendi iç işleyişlerini düzenlemek adına düzeltilmek istenmiş ve kurum içi çalışmalarla program eksikliği giderilmeye çalışılmıştır. Mevcut piyano öğretim programlarının durumunu ortaya koyabilmek için farklı kurumlardan ve farklı deneyim gruplarından 26 piyano öğretim elemanına yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili ön çalışma oluşturması açısından uygulanan yapılandırılmış görüşme sonucunda; piyano dersi’ne yönelik piyano öğretim elemanlarının birçoğunun herhangi bir öğretim programı kullanmadığı, kullananların ise programlarının içeriğinde, öğretim programı öğelerine tam olarak yer vermediği, yani tanımsal program kullandıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano Eğitimi, Program, Müzik Eğitimi

GİRİŞ

Piyano Eğitimi ve Öğretim Programı

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki işitme, armoni, eşlik, koropetisyon, besteleme teknikleri, çokseslendirme teknikleri gibi birçok mesleki dersin piyano çalabilme yetisi ve dersin işleniş şekilleriyle doğrudan ilişkili olması kaçınılmaz bir gerçektir.

“Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirmede uygulanan sekiz yarıyıllık lisans programı dersleri üç ana gruptan oluşmaktadır:

- Alan Dersleri
- Pedagojik Formasyon Dersleri
- Genel Kültür Dersleri.

Alan dersleri, “mesleki donanımın eksiklik olması” kaygısını taşıyan çeşitliliğe sahip olmak zorundadır. Bu derslerin içinde ise çalgı eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Piyano eğitimi; nicelik olarak yaylı çalgılar kadar olmasa da, altı yarıyıllık önemli bir dilimi kapsamaktadır. Ancak piyano alan derslerinin seçmeli dersler hariç, %50’si ile doğrudan, %30,7’si ile dolaylı olarak ilişkilidir. Piyano, müzik öğretmenin yetiştirilmesinde %80,7’lik bir oranla alan derslerinde etkili araç niteliğindeki tek çalgıdır. Bu aracın yerinde, yararlı, etkin

ⁱ Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak. GSE Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı durakyavuz@yahoo.com

kullanılabilirliğini sağlamak ise piyano eğitiminin öncelikli amacını oluşturmaktadır. Çünkü öğrenci bu eğitimde giderek geliştirdiği/geliştireceği bilgi ve becerisiyle etkili biçimde piyanosunu kullanarak meslek yaşamında da yararlanacağı birikimi kazanacaktır. Böylece piyano bireyin müzik öğretmeni olarak yetişmesinde ALAN ÇALGISI, müzik öğretmenliği sürecinde ise MESLEK ÇALGISI olarak her iki boyutta da yerini almaktadır” (Kıvrak, 2003: 209-211).

Bir müzik öğretmeni adayının eğitimi süresince ana çalgısı ne olursa olsun, piyano eğitiminde kazanacağı davranışların tüm öğretmenlik hayatını dolaylı olarak etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçektir. Piyanonun, armonik yapılanmalarda çözümlemeyi kolaylaştırıcı ve somutlaştırıcı tuş dizilimi, geniş ses aralığı ve mükemmel bir eşlik sazı olması müzik öğretmeni için vazgeçilmez bir enstrumana dönüşmesini sağlamaktadır. Piyano eğitiminde kazanılan beceriler ise tüm klavyeli çalgıları kullanma yetisini sağlamaktadır. Buradan hareketle, piyano çalma becerilerine sahip olmayan bir müzik eğitimcisinin düşünülmemeyeceğini söylemek mümkündür.

“Pek çok okul yönetimi ve müzik gözlemcileri, eğitim pozisyonu için kaliteli eleman seçerken, kendi alanlarındaki becerilerine ek olarak piyano yeterliliği gösteren kişileri işe alırlar.” (Bobetsky 2004)

Tüm mesleki alan dersleriyle doğrudan ilgili olan piyano dersinin özellikle müzik öğretmeni yetiştiren kurumların hedeflerine ulaşabilmesi açısından planlı ve programlı bir disiplin içerisinde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple piyano öğretim programlarının içeriklerinin ve tüm öğelerinin dünyaca kabul edilmiş piyano öğretim yöntemlerini ve evrensel metotları takip eden bir anlayışla hazırlanmış olması gerekmektedir. Ancak ülkemizde özellikle müzik öğretmeni yetiştiren kurumlara baktığımızda öğretim programlarının, ders tanımlarından öteye gitmediğini görmekteyiz.

“Müzik öğretmenliği lisans programı ders tanımlarında “piyano eğitimi ve öğretimi, bu programın temelini oluşturur” ifadesi yer almaktadır. Bir programın temelini oluşturan çalgının o program adına önemli bir sorumluluk yüklenmiş olduğu açıktır. Tanımdaki ifadede yerini bulan, ancak program içinde yer alışı biçimiyle bu ifadeyle çelişen bir planlama karşımıza çıkmaktadır” (Kıvrak, 2003: 209-211).

Piyano eğitimi, dünyaca kabul edilmiş evrensel teknikleriyle öğrenilmesi sabır gerektiren çok uzun ve zor bir süreçtir. Ancak müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki piyanoya başlama yaşının, Güzel Sanatlar Liseleriyle birlikte ortalama on beş olduğu ve öğrenme sürecinin son değişimlerle üniversitelerde sekiz yarıyıl olduğu düşünülürse, bu kurumlar için yapılacak olan piyano öğretim programlarının sanatçı-icracı ile müzik öğretmeni arasındaki farkı iyi irdeleyip hazırlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı; Piyano eğitimi ile ilgili problemleri ve güncel çözümlerini bireysel öğretimi esas alarak, yapılan genel çalışmaların gözlenmesi ve öğrencilerin bu öğrenimleri piyano eğitimi olacakmış gibi geliştirmelerinde öğretmenlerinin yol gösterebilmesidir.

Sonuç olarak, Başlangıç piyano eğitiminde karşılaşılan sorunların genel çözümleri şöyle sıralanmıştır:

Kapsamlı bir piyano eğitimi programı hazırlamak,

Hazırlanacak bu programın sistematik müzik eğitiminin içinden geçerek, öğrencilerin özel gelişimlerini sağlaması gerekmektedir.

Piyano öğretmenlerinin profesyonel eğitiminde, başlangıç piyano eğitimi alan öğrencilerin problemlerine dikkat etmeleri ve bunun için yeni çalışmalar geliştirmeleri gereği görülmüştür.

Piyano öğretmenlerinin, kişisel aktiviteleri ve meslek sorumluluklarını metodik bir çerçevede içerisinde yerine getirmeleri beklenmektedir.” (Otacıoğlu 2005: 56-57)

“Bir çalgının evrensel teknikleriyle öğrenilmesi oldukça zorlu ve uzun süreç gerektirmektedir. Hiçbir çalgıda onsekiz yaş üstü başlayarak altı yarıyıl gibi kısa bir eğitimle evrensel sanat platformuna taşınabilecek bir icraat gerçekleştirilmesi beklenemez. Bu nedenle sanatçı-icracı yetiştirme işi ile müzik öğretmeni yetiştirme işi birbirinden çok farklı programlarla yapılmaktadır. Bu programların yürütülmesinde görev alan eğitimciler de doğal olarak farklı programlarda eğitilmiş, nitelik açısından da farklı formasyon taşımaktadırlar. Bu bakış açısıyla müzik öğretmenliği adına piyano eğitiminin yeniden tartışılması ve amaca hizmet verebilen programlarının oluşturulması kaçınılmazdır. Müzik öğretmeni yetiştiren programların piyano eğitimi programlarının oluşturulmasında iki önemli noktadan hareket etmek gereklidir:

Müzik öğretmenliği programına kabul edilmiş, ancak bir çalgıya başlama yaşının çok üzerinde yaş özelliği taşıyan birey özellikleri,

Ana hedefi müzik öğretmenliği olan bir programın içinde yer almasının getirdiği özellikler”(Kıvrak, 2003: 209-211).

Bu sorun da, farklı okullarda farklı hedeflerle farklı müzik öğretmeni adayları yetiştirdiğimiz bir göstergesidir. Eğitimde standardizasyonun gerekliliği de düşünüldüğünde tüm öğeleri kapsayan bir piyano öğretim programı gerekliliği ortaya çıkmaktadır çünkü çağdaş eğitimde planlanmamış bir öğretim süreci düşünülmemelidir.

Eğitimde Planlama ve Öğretim Programı

Yükseköğretim kurumlarında kullanılan ders programlarının tanımsal program niteliğinde olması, planlanmamış bir eğitim sürecini ve programlanmamış öğretim yöntemleriyle elde edilecek ürünlerdeki nitelik sorunlarını ortaya çıkaracaktır.

Yükseköğretim kurumlarında kullanılan ders programları, tanımsal program niteliğinde olduğu için uygulanan ortam koşulları ve uygulayıcılarına göre farklı eğitim süreçlerine zemin oluşturmaktadır. Bu durum aynı alan eğitimini veren değişik yükseköğretim kurumlarında farklı öğretim uygulamalarına ve dolayısıyla farklı öğrenmelere, farklı ölçme-değerlendirmelere ve nitelikleri farklı düzeylerde olan bireyler yetiştirilmesine neden olmaktadır” (Töreyin, 1999).

“Bir müzik öğretim programı şu ana öğelerden oluşur: (1) Hedefler, (2) hedef davranışlar, (3) öğretme durumları, (4) sınama-ölçme durumları ve (5) değerlendirme işlemleri” (Uçan, 1994: 55).

Bu öğeler kısaca şöyle tanımlanabilir:

Hedefler: Müzik öğretimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen ya da onlarda geliştirilmek istenen özelliklerdir.

Hedef Davranışlar: Bir hedefin çözümlenerek (ayrıştırılarak) gözlenip ölçülebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesiyle ortaya çıkan, o hedefle ilgili kritik davranışlardır.

Öğretme Durumları: Öğrencilerin hedef davranışları kazanmaları için gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlamak üzere hazırlanıp düzenlenen ve ayarlanan çevredir(Uçan, 1994: 56).

Sınama-Ölçme Durumları: Öğrencilerin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını, bunları kazanmada ya da öğrenmede eksiklik, yanlışlık ve güçlükleri olup olmadığını (varsa bunların niteliğini) belirleme için gerekli veri (bilgileri) elde etme ereğiyle hazırlanıp düzenlenen çevredir.

Değerlendirme İşlemleri: Sınama durumlarında elde edilen ölçme sonuçlarını (ölçümleri, yani verileri) hedeflerde kapsanan ya da onunla birlikte başka ölçütlerle karşılaştırarak öğrenci, öğretim, program ve öğretmen hakkında yargıya varma sürecidir(Uçan, 1994:57).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel olarak kaynak tarama ve nitel olarak görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın yapısı gereği, Evren; Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Öğretmenliği Anabilim dalları, Örneklem ise Ondokuzmayıs Üniversitesi Gazi Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'ndan oluşmaktadır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki piyano öğretim elemanlarının, kullandıkları piyano dersi öğretim programlarının durumunu ortaya koyabilmek için piyano öğretim elemanları ile "sabit format anket görüşmesi" yapılmıştır. Öğretim programı öğeleri ile ilgili olan ve ulaşılabilen kaynaklar taranmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen piyano öğretim elemanı katılımcılarının İl, Bölge, Okul ve katılım sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

İl	Bölge	Okul	Katılımcı Sayısı
Samsun	Karadeniz	19 Mayıs Üniversitesi	6
Ankara	İç Anadolu	Gazi Üniversitesi	13
Bolu	Batı Karadeniz	Abant İzzet Baysal Üniv.	7

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma verilerinin elde edilmesi için, kaynak tarama ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın konusu ile doğrudan ya da dolaylı biçimde ilgili olabilecek ve ulaşılabilen dergiler, makaleler, tezler, bildiriler gibi yazılı kaynaklar taranmıştır. Bu kaynaklar incelenerek konu ile ilgili olan bilgilere ilgili bölümlerde yer vermeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada görüşme tekniği olarak "sabit format anket görüşmesi" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri de alınarak gerekli verileri toplamak üzere görüşme soruları ve yanıt seçenekleri hazırlanmış böylece bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu piyano öğretim elemanına uygulanmıştır. Uygulanan görüşme sonucunda elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) dağılım tablosu şeklinde sayısal verilere dönüştürülerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçların yine bu konularda yapılan benzer araştırma sonuçları ile ilişkilerine yer verilmiştir.

S. Gürşen OTACIOĞLU (2005) "Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi" adlı doktora tezinde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanmakta olan piyano dersi doğrultusunda kullanılan öğretim yöntemlerinin eleştirisini yapmış ve ülkemizin koşullarına uygun bir piyano öğretim modelinin nasıl olması konusunda detaylandırılmış bulgularını, programlandırılmış öğretime dayalı olarak geliştirilmesi ve

uygulamadaki yansımalarına bakmıştır. Sonuç olarak çağdaş öğretim yöntemlerinin klasik öğretim yöntemlerine göre daha etkin olduğu ve planlı ve programlı eğitimin çağdaş eğitimdeki gerekliliğinin önemi konusunda ortak bulgulara ve önerilere rastlanmıştır.

N. İpek KIVRAK (2003) “Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Piyano Eğitimi” adlı bildirisinde, Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki lisans derslerini değerlendirerek alan dersleri kapsamındaki piyano eğitimi dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesini irdelemiş ve piyano derslerinin büyük bir oranla alan derslerinde etkili araç niteliğindeki tek çalgı olduğunu vurgulamıştır. Müzik öğretmenliği lisans programı ders tanımlarında “piyano eğitimi ve öğretimi, bu programın temelini oluşturur” ifadesinden yola çıkarak tanımdaki ifadede yerini bulan ancak programda yer alışı şekliyle bu ifadeyle çelişen bir planlamadan bahsetmiştir. Bu bildiride, piyano derslerinin 8 yarıyla dağılımının arttırılması ve etkili bir planlama için çağdaş bir piyano öğretim programına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmada piyano öğretim programları ile ilgili ortaya konulan eksiklik ile bildiride vurgulanmak istenen çağdaş piyano eğitiminin gerekleri arasında araştırmayı destekleyici paralellikler tespit edilmiştir.

A. Meral TÖREYİN (1999) “Çağdaş Eğitimde Program ve Ses Eğitimi Programları” adlı bildirisinde, eğitim ve öğretimin belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesi gerekliliğinden yola çıkarak, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki tanımsal programların çağdaş eğitim ve öğretim süreciyle çeliştiğini vurgulamıştır. Hazırlanan bu bildiride halen Türkiye’de mesleksi müzik eğitimi veren kurumlar ve uygulamakta oldukları “şan eğitimi” olarak bilinen, içinde şan, şarkı söyleme, koro ve konuşma eğitimleri gibi insan sesiyle ilgili birçok eğitimi de bulunduran ses eğitiminde çağdaş öğretim programları sorunlarında ortak bulgulara rastlanmıştır.

Mehtap VURAL (2006) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Bilişsel Amaçlarına Ulaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezinde İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi bilişsel amaçlarına ulaşma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Sonuç olarak oluşan tüm farklılıkları etkileyen faktörlerin hangileri olacağı konusunda tartışılmış ve yeni oluşturulan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ile eski program karşılaştırılarak konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Eski ve yeni program karşılaştırmasından elde edilen verilerde çağdaş program öğeleri konusunda ve yapılan önerilerde ortak bulgulara rastlanmıştır.

Çiğdem SÖKER (2006) “Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Çıkışlı 1. sınıf Keman Öğrencilerine Temel Davranışları Kapsayıcı Bir Öğretim Programı Model Önerisinin Uygulanması” adlı Yüksek Lisans tezinde **Eğitim** Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim/ Anasanat Dalı Bireysel Çalgı Eğitimi(B.Ç.E.) 1(Keman) dersi için kullanılmakta olan mevcut öğretim programlarının durumu incelenmiştir. Buradan yola çıkarak, temel davranışları içeren, kapsamlı bir B.Ç.E. 1 (Keman) Dersi Öğretim Programı Model Önerisi oluşturulmuş ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda hazırlanan, temel davranışları kapsayıcı B. Ç. E. 1(Keman) Dersi Öğretim Programı Model Önerisi’nin Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı 1. sınıf keman öğrencilerine uygulanması, keman eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Buradan hareketle; Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı 1. sınıf keman öğrencilerinin hedeflere ulaşmada ve temel davranışlardaki eksiklikleri gidermede, bu araştırma ile paralellik gösterdiği ve sonuç olarak ortak bulgular ve öneriler içerdiği tespit edilmiştir.

Michael AARON (1985) “Piyano” adlı kitabında piyano eğitimine başlarken büyük önem taşıyan oturuş ve duruş kurallarını, el konumlarını açıklamış ve piyanoya başlangıç aşamasında orta do konumunda 9 nota içerisinde bağlı çalma ile ilgili önemli yaratılarda bulunmuştur. Piyano eğitiminde temel davranışlar ve teknikler açısından büyük önem taşıyan bağlı (legato)

çalma tekniğinin hemen ardından kısa ve kesik (staccato) tekniğine geçiş aşamasında ulaşmayı beklediği hedeflerin, hazırlanan görüşme formu dâhilinde sıralı ve aşamalı oluşuyla örtüşmekte ve hedef aşamalarında paralellikler göstermektedir.

James BASTEİN (1986) “Teori” adlı kitabında piyano eğitimine okul öncesi başlangıç aşamasında, gerekli olan temel teknik ve davranışlara metodik bir yaklaşımla değinmiştir. Araştırmada, piyano eğitimindeki ulaşılması beklenen hedeflerle bu kitaptaki metodik sıralama doğrultusunda hedeflerin sıralı ve aşamalı olması bakımından ortak bulgulara ve önerilere rastlanmıştır.

Michael DURNİN (1993) “Mozart çalmayı Öğrenmek” Adlı kitabında Piyano eğitimine başlangıç aşamasındaki hedeflere ulaşılmasında Mozart ezgilerinden yararlanılmış ve bu ezgileri metodik bir sırayla sunmuştur. Hazırlanan görüşme formundaki konu sıralamaları ile kitaptaki konu geçişleri arasına paralellikler tespit edilmiş ve bu tespitlerden görüşme formunun oluşturulma aşamasında yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Piyano öğretim elemanlarının, kullanmakta oldukları bir piyano öğretim programlarının bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	18	69,2
Evet	8	30,8
Toplam	26	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları bir piyano öğretim programlarının bulunup bulunmadığına ilişkin 18 öğretim elemanı (%69,2) hayır, 8 öğretim elemanı (%30,8) evet şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu sonuçlara göre; piyano öğretim elemanlarının birçoğunun piyano öğretim programlarının bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	5	19,2
Evet	3	11,5
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 5 öğretim elemanı “hayır” (%19,2), 3 öğretim elemanı “evet” (%11,5), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtını verdikleri için görüşme formunda belirtildiği gibi bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Sabit format anket görüşme sorularında katılımcılara ikinci bölüm başında program kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve bu soruya “hayır” yanıtını verdikleri takdirde bu bölümü boş bırakmaları önerilmiştir.

Bu sonuçlara göre; yanıtları boş bırakan öğretim elemanlarının, bir piyano öğretim programlarının olmadığı ve öğretim programı olanların birçoğunun da hedeflerinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin sınıf seviyesine uygun olup olmadığına dair görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	5	19,2
Çok az	3	11,5
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin seviyeye uygunluğuna ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hiç" (%19,2), 3 öğretim elemanı "çok az" (%11,5), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya "hayır" yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Tablo 2'ye bakıldığında öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hayır" (%19,2) şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 2 ve tablo 3 karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hayır" (%19,2), öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programında hedeflerin seviyeye uygunluğuna ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hiç" (%19,2) şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bağlamda, sonuçların tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano dersi öğretim programlarında hedefleri olanların birçoğunun hedeflerinin sınıf seviyesine uygun olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedef davranışların bulunup bulunmadığına dair görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya "hayır" yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano dersi öğretim programlarının hedef davranışlarının bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 5 Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflere ilişkin hedef davranışların ne ölçüde bulunup bulunmadığına dair görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflere ilişkin hedef davranışların ne ölçüde bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hiç" (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya "hayır" yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Tablo 4'e bakıldığında, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8) şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 4 ve Tablo 5 karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8), öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programında hedeflere ilişkin hedef davranışların ne ölçüde bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hiç" (%30,8) şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bağlamda sonuçların tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin ne ölçüde sıralı ve aşamalı olduğuna ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	5	19,2
Çok az	3	11,5
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin ne ölçüde sıralı ve aşamalı olduğuna ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hiç" (%19,2), 3 öğretim elemanı "çok az" (%11,5), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya "hayır" yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hayır" (%19,2) şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 2 ve tablo 6 karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında hedeflerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hayır" (%19,2), öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programında hedeflerin ne ölçüde sıralı ve aşamalı olduğuna ilişkin soruya 5 öğretim elemanı "hiç" (%19,2), 3 öğretim elemanı "çok az" (%11,5) şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bağlamda sonuçların tutarlı olduğu ve hedefleri bulunan öğretim programlarında, hedeflerin sıralı aşamalı olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında ünitelerin bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında ünitelerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı “hayır” (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Tablo 8 Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında konuların bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	1	3,84
Evet	7	26,9
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 8 de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında konuların bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 1 öğretim elemanı “hayır” (%3,8), 7 öğretim elemanı “evet” (%26,9), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim programı kullanan öğretim elemanlarının programlarında konuların olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında ünite ve konuların hedeflerle tutarlılığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	5	19,2
Çok az	3	11,5
Bos	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında ünite ve konuların hedeflerle tutarlılığına ilişkin soruya 5 öğretim elemanı “hiç” (%19,2), 3 öğretim elemanı “çok az” (%11,5), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında ünitelerin bulunmadığı, konuların ve ünitelerin bulunduğu öğretim programlarında ise konu ve hedef tutarlılığının çok az olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya "hayır" yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarında yöntem ve teknikler bölümünün bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin hedeflerle tutarlılığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin hedeflerle uygunluğuna ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hiç" (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya "hayır" yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Tablo 10'a bakıldığında, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8) şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 10 ve tablo 11 karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8), öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında yöntem ve tekniklerin hedeflerle uygunluğuna ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hiç" (%30,8) şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bağlamda sonuçların tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında öğretme durumlarının bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 12'de görüldüğü gibi kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında öğretme durumlarının bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı "hayır" (%30,8), 18

öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarında öğretim durumlarının bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 13. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında öğretim durumlarının hedeflerle tutarlılığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 13'te görüldüğü gibi kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında öğretim durumlarının hedeflerle tutarlılığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı “hiç” (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarında, hedefleri olan programlarının, öğretim durumları ile hedeflerinin tutarlı olmadığı söylenebilir.

Tablo 14. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında sınamaya ölçme durumlarının bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 14'te görüldüğü gibi kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında sınamaya ölçme durumlarının bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı “hayır” (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarında, sınamaya ölçme durumlarının bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında sınamaya ölçme durumlarının hedeflerle tutarlılığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hiç	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 15'te görüldüğü gibi kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında sınamaya ölçme durumlarının hedeflerle tutarlılığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı “hiç” (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp

kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarında, hedefleri olan programların sınama ölçme durumlarının hedefleri ile tutarlı olmadığı söylenebilir.

Tablo 16. Piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında değerlendirme işlemlerinin bulunup bulunmadığına ilişkin görüşleri

Seçenekler	f	%
Hayır	8	30,8
Boş	18	69,2
Toplam	26	100,0

Tablo 16’da görüldüğü gibi kullanmakta oldukları piyano öğretim programlarında sınama ölçme durumlarının bulunup bulunmadığına ilişkin soruya 8 öğretim elemanı “hayır” (%30,8), 18 öğretim elemanı ise bir önceki soruda herhangi bir öğretim programı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin soruya “hayır” yanıtın verdikleri için bu kısmı boş (%69,2) bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre; öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarında, değerlendirme işlemlerinin bulunmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan piyano öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim programlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, piyano öğretim elemanlarının (%30,8) oranında öğretim programlarının bulunduğu, (%69,2) oranında ise herhangi bir piyano öğretim programlarının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Piyano öğretim programı kullanan öğretim elemanlarının, kullandıkları programlarda hedeflerin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Piyano öğretim programı kullandıklarını belirten öğretim elemanlarının tamamının, kullandıkları programlarda, hedef davranışların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, kullanılan programlarda çağdaş öğretim programı öğelerinden hedef ve hedef davranışların bulunmaması, bu programların tanımsal program olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Çağdaş eğitimin programlama ve planlama süreci, hedeflere ulaşmanın en önemli etkenlerinden biridir. Bu sürecin eksik bırakılarak programlama yapılmamış bir eğitimin sonuçlarını beklemek, usta-çırak ilişkisinde çırağın usta olmasını beklemekten ileriye gitmemektedir.

Eğitimin planlı, programlı ve aşamalı bir süreç olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu gerçek doğrultusunda öğretim programları, eğitim sürecinde büyük bir önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’deki müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano derslerinin öğretim programlarının bulunmayışı bu gerçeğe çelişmektedir. Piyano derslerinde tanımsal programdan ileri gitmeyen bir planlama, o planlamada çağdaş program öğelerinin bulunmayışı anlamına gelmektedir. Piyano programlarında, program öğelerinin birçoğunun bulunmayışı, ya da sadece konulardan oluşan tanımsal programlar oluşu, piyano derslerinde eksikliklerin tamamlanamayıp yanlışlıkların düzeltilememesi gibi kötü sonuçlara yol açabilir. Bu sebeplerden dolayı piyano derslerine yönelik öğretim programı hazırlama ve geliştirme çalışmalarına yer verilmelidir.

Müzik öğretmeni yetiştiren üniversitelerin birer bilim yuvası olduğu gerçeğinden yola çıkarak, bu kurumlardaki eğitim ve öğretim tecrübelerinin, plansız ve programsız bir öğretim sebebiyle usta-çırak ilişkisiyle yürütülmeye çalışılması üniversite sitemine hiçte yakışmayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda tüm öğeleri içeren öğretim programlarının kullanılması yoluna gidilebilir.

Hedeflere ulaşma sürecinde piyano eğitimi kistasları oluşturulup programlamaya dâhil edilebilir.

Güzel sanatlar liselerinden mezun öğrenciler ile genel liselerden mezun öğrenciler arasında birtakım düzey farklılıkları olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Buradan hareketle bundan sonra yapılacak olan program çalışmalarında bu iki lise için ayrı program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AARON Michael, **Klavierschule**, Berlin, Neue revidierte Auflage, 1985.
- BASTIEN James, **Bastien Piano Basics Theory Primer Level**, Kjos Music Company, San Diego California 1985
- BOBETSKY Victor, **Piyano Yeterliliği, Başarılı Müzik Öğretmenleri İçin Mükemmel Eşlikleme.** Teaching Music, 2004.
[http://weblinks1.epnet.com/citation.asp?fb=1&_ua=bo+B%5F+...\(02.05.2007\)](http://weblinks1.epnet.com/citation.asp?fb=1&_ua=bo+B%5F+...(02.05.2007))
- DURNİN Michael, **Learn To Play Mozart**, Usborne Publishing Ltd London 1993.
- KIVRAK İpek, **Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Piyano Eğitimi** Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, Malatya 2003. [http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/I-Kivrak_1.html\(02.05.2007\)](http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/I-Kivrak_1.html(02.05.2007))
- OTACIOĞLU Sena Gürşen, **Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2005.
- SÖKER Çiğdem, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Çıkışlı 1. Sınıf Keman Öğrencilerine Temel Davranışları Kapsayıcı Bir Öğretim Programı Model Önerisinin Uygulanması**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu 2006.
- TÖREYİN Ayşe Meral, **Çağdaş eğitimde program ve Ses Eğitimi Programları**, I. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Çanakkale 1999.
[http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/M-Toreyin_5.html\(01.05.2007\)](http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/M-Toreyin_5.html(01.05.2007))
- UÇAN Ali, **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara 1994.
- VURAL Mehtap, **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Bilişsel Amaçlarına Ulaşma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2006.

A Study on Piano Curriculums in Music Teacher Training Institutions

Yavuz Durakⁱⁱ

Extended Abstract: When we consider human life to cover a period of sixty to seventy years, a person lives through several phases as a biopsychic being. Resulting with the shaping of behaviour patterns, a human being is subject to various effects of the physical conditions, the family structure, the way he has been raised, and of the cultural and social environments within these phases which could be listed as babyhood, childhood, adolescence, adulthood, and senectitude. These behaviour patterns determine his personality, the social environment he belongs to, his cultural perception, and his position in life. It could be argued that the changes in a person's life permanently shape his behaviour patterns. However, they are not entirely volitional for an individual since they are originated in the physical, social, and cultural environs where the individual's life begins in. Thus, because of the fact that the parents are responsible from the period until when the individual make his own decisions, the changes in behaviour patterns are only volitional after then.

In this process an individual aspires to gain volitional behaviours of both his family and his own, which would maintain the social and cultural environments he achieved and would provide him especially with a statute that determines his position in his career. The main efficient behind all of these behaviour patterns and changes in them from the beginning of life until the end is education.

Education has been defined in different ways within different philosophical systems and psychological approaches. Most of these definitions have attributed education with a purpose. Idealists have taken education as all activities attaining God, while Realists as raising individuals due to the principal values of the society, Marxists as involving in production with minimum variance, Pragmatists as a process of creating volitional behaviour changes in each person via experiences, Existentialists as the process of taking human beings to their boundaries. The advance in sciences but particularly in genetic engineering makes it available to create and code learning as biochemical reactions as a result of physical stimulations in human brain.

The instrument education within professional music education is a realm where the individual could find the chance especially to present his all professional abilities. That is why programming instrument education process is equally important as raising qualified individuals. In order to achieve the objectives in instrument teaching programs, the elements and the contents of the program should be universal and should include worldwide-recognized teaching methods and techniques.

The piano teaching is a must course within the scope of instrument teaching in any education institution. Particularly, since 2006-2007 academic year, the piano education period in Music Education Departments of Fine Arts Education in Faculties of Education has been extended from six semesters to eight. Consequently, piano education has been embedded into a four-year process. This reveals how important piano education is in music teacher training institutions, and correspondingly how important it is to improve piano playing abilities of music teachers.

In order to achieve their goals, it is of great importance for music teacher training institutions to carry on piano courses, which are directly related to all of the other professional courses,

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak. GSE Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı durakyavuz@yahoo.com

according to a well planned and programmed curriculum in a disciplinary way. For this reason, the contents and all elements of piano teaching programs have to be prepared with a mentality that follows worldwide recognized piano teaching techniques and universal methods. Unfortunately, when we have a look particularly on music teacher training institutions, we observe that the education programs cannot go beyond course definitions.

It requires a considerably hard and a long process to learn an instrument with its universal techniques. Performing an instrument at the universal artistic levels cannot be expected to come out of an education that is as short as six semesters after the age of eighteen. That is why training a performing artist and training a music teacher are held with quite different programs. The educators taking part in any of these programs have obviously been trained according to different programs, and have been formed up with different qualifications. Thus, it is essential to discuss the piano education again with respect to these differences and to formulate programs serving the purposes.

It is apparent that we are training different music teacher candidates with different goals and purposes in different schools. Thus, when the need for standardization is considered too, the necessity of a piano teaching program including all elements becomes evident.

In this research, the state of current teaching methodology for piano teaching in Music Education Departments of Fine Arts Education in Faculties of Education is assessed. This study, which is based on the necessity to approach the education programs as planned processes as well as on the indispensability of applying contemporary teaching methodologies, is thus of vital importance for revealing the current state. As is known, the curriculums of teacher training institutions are executed within a common curriculum that has been prepared by the Council of Higher Education in Turkey. Yet, this common curriculum is not capable of going beyond presenting course lists and defining the contents of those courses. However, lacking a specific undergraduate course curriculum (and not being able to define such a curriculum) while at the same time offering courses such as “curriculum preparation”, “curriculum evaluation” and “curriculum analysis” at the graduate education levels of the same teacher training programs is noteworthy. This situation has been attempted to fix at some of the Faculties of Education in Turkey in order to set an internal order, and the deficiencies of the curriculums has been attempted to overcome through some internal procedures. In this manner, 26 piano teachers from different institutions with a variety of experience were given a structured interview to survey the state of current piano teaching methodology. After the pre-research interviews, it was discovered that most teachers were not implementing any structured teaching program or methodology. Those following a program failed to include the teaching elements in their program’s curriculum. This revealed that they had been using a descriptive program.

Key Words: Piano Training, Curriculum, Music Education

Analysing Students' Reactions to English Course Books in Terms of Cultural Elements

Emrah Ekmekçiⁱ

Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarına Yönelik Tepkilerinin Kültürel Öğeler Bakımından İncelenmesi

Özet: Bu çalışmanın amacı öğrencilerin ders kitaplarındaki hedef dil kültür öğelerine ilişkin tepkilerini belirlemek, öğrencilerin bölümlerinin kültürel öğeleri algılamalarında etkisinin olup olmadığını saptamak ve milli kültür öğelerinin de yabancı dil ders kitaplarında bulunup bulunmaması sorusuna cevap aramaktır. Bu bağlamda, 2011-2012 akademik yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat ve Mühendislik Fakültelerinde 1. Sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenciye, birinci sınıflarda zorunlu olarak okutulan Yabancı Dil 1 (İngilizce) dersinde kullanılan ders kitabına yönelik tepkilerini ölçen bir anket uygulanmak suretiyle veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki grup arasında toplam 5 maddede anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. İki grup arasında, ders kitabındaki kültürel öğelerin dünya görüşleriyle uyuşması, hedef dile ait özel gün ve isimlerin dil gelişimlerine katkısı, bu öğelerin hedef kültürle olan etkileşimlerinde yararlı olması, kültürel öğelerin ilginç ve motive edici olması ve ders kitabının sadece dilbilgisi kurallarını içermesi gerektiği konularında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil ders kitaplarındaki kültürel öğeler hem hedef dili hem de ana dili kapsayacak şekilde dengeli bir şekilde düzenlenmeli, kültürel öğeler daha gerçekçi, ilginç ve öğrencileri daha motive edici özellikte olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Öğeler, Dil ve Kültür, Yabancı Dil Ders Kitapları, Hedef Dil

1. INTRODUCTION

Culture-specific elements present in English as a Foreign Language (EFL) course books have been analyzed by several researchers so far. Most of the studies examine culture-specific items in the course books in their own countries. Findings from the studies generally focus on the lack of cultural points which help the learners develop their intercultural competence. However, some researchers claim that course book writers should keep in mind that they have to make transitions from native cultural elements to target cultural elements while presenting the language in the textbooks (Alptekin, 1993). Peterson and Coltrane (2003) state that cultural elements should be presented in a non-judgemental fashion, in a way which does not place value or judgment on distinctions between students' native culture and the culture exposed in the classroom. Kramsch (1993) also points out that culture in a language classroom can be described as a 'third culture' which is a neutral space which learners can create and use to explore and reflect on their own and the target culture and language.

The other ongoing discussion is on whether to teach culture as content or treat it as context for teaching the language. Curricula involving cultures as content have often been criticized for undue engagement with cultural difference (Byram and Feng, 2004). Language programs including culture as context have been accused of overusing the socio-political and socio-

ⁱ Okt.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, emrah.ekmekci@omu.edu.tr

economic role of the English teaching industry (Kachru, 1991). No matter it is taught as content or context, culture teaching is considered as a must in foreign language learning. Even though learners may know the language very well with its linguistic and lexical features, they may have difficulty in communicating successfully because of the lack in cultural knowledge. Bennett (1993) describes this kind of language user as a 'fluent fool' which means being unaware of the social and philosophical content of the language. At this point, the discussion is not on whether to teach culture or not, but on to what extent the target culture should be included in the language programs and EFL materials. There are some different ideas about this issue. Some researchers claim that teaching the target culture on its own may cause a form of assimilation imposed by the domination of its culture. Some believe that target culture should be presented naturally with no limits for a better communication. The recent research dwells on the integration of both target and native culture in the programs and EFL materials. It is suggested that both cultures be presented from known to unknown in order to draw the maximum attention of language learners. However, it is the language learner who is in the centre of all these discussions. Some students are highly motivated to learn the target culture while some of them resist learning it. They show serious reactions to cultural elements in the course books used in the classroom. These reactions to culture-specific elements in the course books should be taken into consideration while deciding on a particular course book in foreign language learning classrooms.

1.1. Culture in English Language Teaching (ELT)

Teaching foreign language culture has gained more attention than ever before (Brooks, 1968). Researchers and teachers are aware of the fact that language learning is also a part of culture learning and that cultural competence is an integral part of communicative competence. Byram (1991) states that there are four main areas about teaching culture in ELT. These key areas are as follows:

1. The value of cultural studies within language teaching and the contribution it makes to learners' whole education. It is suggested that culture teaching develops learners' tolerance and understanding of other peoples and cultures.
2. The development of an adequate didactic for the teaching of culture; the need to identify an appropriate approach to cultural analysis for pedagogical purposes, the development of a theory of cultural learning in the circumstances of foreign language teaching, and the relationship of a curriculum of language and culture learning to general curriculum theory and development.
3. The relationship of a language and cultural studies curriculum to the whole curriculum. A methodology should ideally take into account learning theory and the decisions as to what is to be taught and how it relates to other areas of the curriculum.
4. Assessment and evaluation of cultural skills.

Byram (1991) also points out that language teaching involves culture teaching whether teachers wish it or not. The same issue has been emphasized by several other researches. Stapleton (2000), in a study about teachers' attitudes towards the role of culture in foreign language classroom, states that teachers think culture has an important role to play in their classes. In the study, most of the teachers included cultural information as part of their language teaching, while the rest of the teachers regarded culture playing as a supportive role in their classes. Stapleton (2000) also focuses on teachers' ambivalence about cultural content in course books. He states that they have negative comments with concerns about stereotyping, American bias, and the superficial nature of the content. Önalın (2005), similarly, mentions teachers' beliefs about culture in foreign language classes. He states that most of the teachers have different

points of view in terms of culture. They generally define culture in a sociological sense and they think that inclusion of too much cultural information in the classes might create a boring atmosphere or could lead to linguistic/cultural imperialism. Önalın (2005) states that teachers express concerns about students' possibility of being overly sympathetic to US/UK culture.

Genç and Bada (2005), in their study about culture in language learning and teaching, point out that explicit teaching of culture is not an arbitrary but necessary activity in foreign language classes. They state that teaching culture is significant in terms of language skills, raising cultural awareness, changing attitudes towards native and target societies, and contribution to teaching profession. Likewise, Ren (2009) makes a relation between culture and foreign language teaching with a special focus on teaching culture in ELT in China. Ren (2009) believes that there are some approaches to be adopted in teaching culture in foreign language classes such as introducing cultural background, creating cultural environments, comparing different cultures, and some other advanced techniques.

1.2. Cultural Elements in EFL Materials

Cortazzi and Jin (1999) point out that the EFL course books perform different functions. According to them, a course book is potentially a teacher, a map, a trainer, an authority, a resource, a restrictor and an ideology. It is a teacher because it contains materials which are intended to instruct students directly about English speaking cultures. It is a map as it gives an overview of a program of linguistic and cultural elements. A course book is also a trainer for language teachers as it presents the topics step by step just like a guidebook. It is regarded as an authority because it is valid, reliable and written by experts. It is also a resource as it covers a set of materials and activities from which the most appropriate or useful items can be selected. A course book sometimes functions as a restrictor because teachers and learners cannot use more creative and interpretative approach while dealing with the requirements of the tasks and activities in the course book. Cortazzi and Jin also state that ideology can be seen as another function of the course books as they reflect a worldview of a cultural system and a social construction to learners and teachers, which consciously or subconsciously constructs their view of culture.

There are some EFL course books focusing on the native culture rather than the target culture (Aliakbari, 2004). Kuwait, Chinese, Venezuelan, Indian, Yemen, Saudi Arabian and some Turkish course books, which were published by the Ministry of Education and the ones written for only Turkey, include cultural content which reinforce these countries' norms, values, heroes and tradition. The topics presented in these course books are usually familiar to the students. Alptekin (1993) states that there should be smooth transitions from familiar to unfamiliar schemas in EFL materials. He points out that in native language learning, the child's schematic and systemic knowledge are said to develop concurrently. However, foreign language learning experience is different in that when learners come up with the uses of the foreign language they are acquiring, they tend to interpret them in reference to their schematic knowledge, which is socially acquired. He maintains that a learner of English who has never experienced in the target language culture will probably confront problems in learning English if the topics are presented through unfamiliar context such as Halloween or English pubs. Confining English to one of its native settings and presenting that setting in a stereotypical manner is both unrealistic and misleading. Learners who are exposed to that kind of setting have to cope with unfamiliar information unnecessarily and linguistic matters as well (Alptekin, 1993). On the other hand, Çakır (2010), in his study about frequency of culture-specific elements in EFL course books, states that some course books used in state schools in Turkey do not have enough target culture-specific elements. Having analyzed three EFL books in terms of culture-specific elements, he concludes that course books should be designed in such a way that foreign

language learners should be offered different aspects of the target language from linguistics to culture. It is clear from recent research that quantity as well as quality of culture-specific elements in course books is highly important.

2. RESEARCH QUESTIONS

In an attempt to determine the students' reactions to target cultural elements present in the course books, the current study aims to find the possible answers to the following research questions:

1. Should native cultural elements be integrated into the course books?
2. Are the students motivated enough to learn target cultural elements?
3. Do target cultural elements have a demotivating effect on students?
4. Do students' majors and faculties have an effect on their perception of cultural elements in the course books?

3. METHOD

This study is a mixed methods research which employs both quantitative and qualitative data. Both quantitative and qualitative data were collected through a questionnaire.

3.1. Participants

Totally 100 students participated in the study. 50 students from the Faculty of Theology and 50 from the Faculty of Engineering took part in the present study. The students were freshman students following English I course at Ondokuz Mayıs University in 2011-2012 academic year.

Students were randomly selected from both faculties. From the Faculty of Engineering, randomly selected 50 students were attending different departments such as Chemical, Computer, Environmental, and Industrial Engineering. Both Theology and Engineering students' language levels were determined as A2 (in accordance with the criteria of Common European Framework of Reference for Languages) with a placement exam given at the beginning of the semester by School of Foreign Languages.

3.2. Data Collection and Instrument

Data were collected through Likert-type questionnaire consisting of 18 items. The first 6 items were inspired and adapted from the study of Çetinkaya (2008). The rest were developed by the researcher. The adapted and developed items were in Turkish. Therefore, the questionnaire was applied in Turkish (See Appendix 2). English version of the questionnaire was attached in the study after two experts, who are specialized in translation, were consulted (See Appendix 1). Three open ended questions were included in the questionnaire in order to get information about students' perception of cultural elements in course books.

A pilot study was administered to randomly selected 50 students in order to calculate the reliability score. Data were entered into SPSS program to calculate Cronbach's Alpha coefficient, which was found as ,591 for 18 items.

The course content and material were the same in both faculties. The course book they followed was 'English for Life Elementary' by Oxford Publishing. The same Instructor of English taught in both faculties.

4. RESULTS

Findings from the independent samples t-test indicate that there exists statistically significant difference in the responses of students in two faculties especially for five items. The first item which indicates the difference between two groups is presented in the following table:

Table 1: Independent Samples T-Test Results for Item 2

The contents and subjects in the course book are consistent with my world-view.

<i>Item</i>	<i>Mean Dif.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Item 2	-1, 240	-6,450	,000

*p<,05

Table 1 indicates that there is a statistically significant difference in students' responses to item 2 in two faculties. Mean difference score shows that Engineering and Theology students have responded the item in opposite ways. As illustrated in Table 2, Engineering students agreed that the contents of the course book were consistent with their world-view (M= 2,48). However, theology students did not agree with the item. They thought that their world-view was different from the one presented in the course book (M= 3,72).

Table 2: Group Statistics for Item 2

The contents and subjects in the course book are consistent with my world-view.

<i>Faculties</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>St. Deviation</i>
Engineering	50	2,48	,886
Theology	50	3,72	1,031

The other item which shows the difference between the groups is about reactions of the students to special days and names in the target culture. Table 3 indicates that there exists statistically significant difference in the responses of students in two faculties.

Table 3: Independent Samples T-Test Results for Item 3

Special days and names belonging to the target culture in the course book contribute to my language development.

<i>Item</i>	<i>Mean Dif.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Item 3	-,800	-3,370	,001

*p<,05

Table 4 presents the difference between the Mean scores of the two faculties. As the table indicates, Engineering students agreed on the contribution of special days and names to their language development (M = 2,46). On the other hand, Theology students were not so sure about whether target culture-specific days and names helped them learn the language better or improve language development (M = 3,26).

Table 4: Group Statistics for Item 3

Special days and names belonging to the target culture in the course book contribute to my language development.

<i>Faculties</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>St. Deviation</i>
Engineering	50	2,46	1,073
Theology	50	3,26	1,291

According to the results, item 4, which is about interaction with the target culture, reveals a significant difference between two groups. Table 5 below indicates that there is a statistically significant difference in the responses of the students in two faculties:

Table 5: Independent Samples T-Test Results for Item 4

Culture-specific elements in the course book help me to interact with the target culture.

<i>Item</i>	<i>Mean Dif.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Item 4	-,700	-3,296	,001

*p<,05

Table 6 below presents mean and standard deviation scores between the groups. The students at the Faculty of Engineering believed in the interaction with target culture thanks to culture-

specific elements in the course book. However, Theology students remained undecided about this interaction.

Table 6: Group Statistics for Item 4

Culture-specific elements in the course book help me to interact with the target culture.

<i>Faculties</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>St. Deviation</i>
Engineering	50	2,50	,141
Theology	50	3,20	,159

As an another result, independent samples t-test reveals the existence of significant difference between the two groups in terms of evaluating culture-specific elements as interesting and motivating. The following table shows the significance level with the mean difference:

Table 7: Independent Samples T-Test Results for Item 8

Culture-specific elements in the course book are interesting and motivating.

<i>Item</i>	<i>Mean Dif.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Item 8	-,740	-3,491	,001

* $p < ,05$

As it is clear from Table 7, there is a statistically significant difference between the responses of the students in two faculties in relation with evaluating culture-specific elements as interesting and motivating. Group statistics, presented in Table 8 below, for Item 8 indicate that Engineering students tended to agree with the item in that they were motivated and interested in culture-specific elements in the course book ($M = 2,74$). On the other hand, Theology students did not find the culture-specific elements interesting or motivated enough.

Table 8: Group Statistics for Item 8

Culture-specific elements in the course book are interesting and motivating.

<i>Faculties</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>St. Deviation</i>
Engineering	50	2,74	,148
Theology	50	3,48	,152

The last item which indicates difference between the responses of two groups is about whether the course book should include culture-specific elements or not. As it is seen in the following

table, there is a statistically significant difference in the responses of the students between two groups.

Table 9: Independent Samples T-Test Results for Item 17

The course book must not include culture-specific elements but just linguistic explanations.

<i>Item</i>	<i>Mean Dif.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Item 17	-,800	-3,483	,001

* $p < ,05$

According to the group statistics for item 17, the students' points of view differed in deciding the content of the course book. Engineering students did not agree that the course book must not include culture-specific elements but just linguistic explanations ($M = 4,14$). They were in favor of course books including culture-specific elements. However, Theology students remained undecided about course books consisting of culture-specific elements or just linguistic explanations ($M = 3,34$).

Table 10: Group Statistics for Item 17

The course book must not include culture-specific elements but just linguistic explanations.

<i>Faculties</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>St. Deviation</i>
Engineering	50	4,14	,904
Theology	50	3,34	1,349

Since the course book, the instructor, and the course hours were the same for both groups, it was quite natural that there was no statistical difference between the groups for the other 13 items. As for the results of the other items in which there was no statistical difference between the groups, the first item revealed that 76 % of the students of both faculties agreed that there were expressions they could use in daily life in the part called 'English for Everyday Life' in the course book. 74 % of the students thought that culture specific parts did not hinder their language learning process. 40 % of the students of both faculties stated that culture-specific elements were enough for their needs while 34 % regarded them as inadequate for their needs.

According to 52 % of the students, cultural elements were realistic. 36 % of the whole students were undecided about the realism of culture-specific elements, which indicated the students' being unaware of what culture-specific element was and what was not. 44 % of the students disagreed that culture-specific elements helped them reconsider their prejudices against the target culture. This result shows that students' prejudices against the target culture cannot be overcome at all with culture-specific elements in the course book. These elements should be more selective and to the point.

85 % of the students declared that culture-specific elements in the course book enabled them to observe, analyze, compare and contrast the target culture and their own culture, which indicated that great majority of the students were aware of the fact that while learning a foreign

language, they learned the culture of that language as well and this helped them evaluate the differences between two cultures. This result answers our research question about whether the students are motivated enough to learn target cultural elements. A great majority of the students seemed to be motivated to learn target culture specific element. Almost 85 % of the students agreed that reading, listening and dialogue parts in the course book did not include both the native and target culture-specific elements. This result indicates that the course book does not contain enough native culture specific-elements or there is no a balanced presentation of both culture-specific elements. With regard to the item about which culture -specific elements should be dominant in the course book, 64 % of Engineering students declared that the course book should not only include Turkish culture-specific elements, however 36 % Theology students thought it should only include Turkish-culture specific elements.

In this study, in order to answer the research question four (Do students' majors and faculties have an effect on their perception of cultural elements in the course books?), some open ended questions were posed to the students. Results from open ended questions in the questionnaire indicate that all of the students in the Faculty of Theology and a great number of students in the Faculty of Engineering would like to see some Turkish culture-specific elements in the course book such as Turkish life style, national days, Turkish cuisine, family relations, feasts, Turkish coffee, historical places, etc. Students' majors affect their perception of culture-specific elements. Theology students especially insisted on including aforementioned subjects in the course books. With regard to the first research question (Should native cultural elements be integrated into the course books?), results indicate that culture-specific elements should be integrated into the course books to some extent as most of the students declared that they would like to see Turkish culture-specific elements in the course books.

Results of two open ended questions about whether students want to learn English - culture specific elements in the course book were striking. All of the Engineering students stated that target cultural elements must definitely be included in the course book as language and culture are inseparable. However, 22 out of 50 Theology students were strongly against target cultural specific elements stating that they would not contribute to their language development but hinder language learning process. The research question about whether target cultural elements have a demotivating effect on students can be answered on the basis of aforementioned open ended questions. Almost 50 % of Theology students declared that target cultural elements had a demotivating effect on their language learning process but it is obvious that this result is an outcome of these students' background education.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study was conducted to explore the reactions of freshman students at the Faculty of Engineering and Faculty of Theology to culture - specific elements in a specific course book. The results indicate that some parts of the book are adequate for a foreign language learner in terms of culture-specific elements. However, subjects and contents of the course book are especially criticized by Theology students by accusing the course book of not containing Turkish culture-specific elements and emphasizing only British or American culture-specific elements. It is obvious that this comment can be the result of students' educational background and their present field of study. Because Engineering students do not criticize the contents and subjects of the course book as Theology students do. Most of the Theology students state that their world-views are inconsistent with the cultural content of the course book. On the other hand, they declare that learning a foreign language necessitates learning its culture as well. Although they believe that language and culture cannot be separated, they state that target culture-specific elements should not be dominant in the course book. Their harsh reaction is

particularly on special days and names belonging to the target culture. This issue should be explicated clearly in order to overcome the problem.

Interaction with the course book is another important issue. Students need to interact with the course book to get the maximum benefit from it. However, the results indicate that Theology students especially are reluctant to interact with the course book as they think it contains too many target-culture specific elements. On the other hand, there are some students who do not think in the same way as their friends in the same faculty. These students are in the opinion of the lack of culture-specific elements in the course book. This contradictory result is because of the fact that most of the students are not aware of what is culture-specific and what is not at all.

The other common reaction to the course book is about the quality of culture-specific elements. Most of the students from both faculties declare that target culture-specific elements are not interesting and motivating. This problem can be overcome by being selective while writing these parts of the course book. Therefore, course book writers should be more selective in terms of culture-specific elements if students are expected not to have negative reactions to the course book.

6. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

It is quite obvious from the results that culture-specific elements in EFL materials used at aforementioned Faculties should be more realistic, interesting and motivating. This will help learners be involved in the learning process and interact with the course book. Culture-specific elements should be presented in such a way that they do not cause emotional barriers against the target culture. Otherwise, language learners will have to cope with both culture-related and linguistic difficulties and they will have a tendency to react negatively when they come across culture-specific elements.

Target and native culture-specific elements should be presented in a balanced way in EFL materials. Learners will be inevitably exposed to target-culture specific elements during foreign language learning process, but they should be given a chance to interact with their own cultural values as well. It can be inferred from the present study that students at Faculty of Engineering and Faculty of Theology are willing to learn culture-specific elements while learning a foreign language. However, their own cultural values, beliefs, traditions and world-views should not be ignored while preparing course books. A balanced cultural content should be provided while presenting language skills in the course books.

REFERENCES

- ALIAKBARI Mohammad. (2004). "The Place Of Culture in The Iranian EFL Textbooks in High School Level", 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference, 20-22 August 2004, Korea.
- ALPTEKİN Cem (1993). "Target -Language Culture in EFL Materials", *ELT Journal*, 47/2, p.136-143.
- ARABSKI Janusz and WAJTASZEK Adam. (2011). *Aspects of Culture In Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, London: Springer.
- BENNETT Milton J. (1993). "How not to be a Fluent Fool: Understanding The Cultural Dimension of Language", *The Language Teacher*, 27 (9).
- BROOKS Nelson (1968). "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom", *Foreign Language Annals*, 1, p. 204-217.

- BYRAM Michael (1991). **Cultural Studies and Language Learning**. England: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM Michael and FENG Anwei (2004). "Culture and Language Learning: Teaching, Research and Scholarship", **Language Teaching**, 37, p.149-168.
- ÇETİNKAYA Yasemin (2008). **Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Öğelerin Etkisi ve Bu Öğelerin Yabancı Dil Kitaplarında Uygulanış Biçimi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Unpublished Master Thesis.
- CORTAZZI Martin and JIN Lixian (1999). "Cultural Mirrors: Materials and Methods in The EFL Classroom", in E. Hinkel (Ed) **Culture in Second Language Teaching And Learning**, New York: Cambridge University Press, p. 196-219.
- ÇAKIR İsmail (2010). "The Frequency of Culture-Specific Elements in the ELT Coursebooks at Elementary Schools in Turkey", **Novitas-Royal (Research On Youth And Language)**, 4 (2), p.182-189.
- GENÇ Bilal and BADA Erdoğan (2005). "Culture in Language Learning and Teaching", **The Reading Matrix**, 5(1), p. 73-84.
- KACHRU Braj B. (1991). "Liberation Linguistics and The Quirk Concern", **English Today**, 7(1), p.3-13.
- KRAMSCH Claire. (1993). **Context and Culture in Language Teaching**, Oxford: Oxford University Press.
- ÖNALAN Okan (2005). "EFL Teachers' Perceptions of the Place of Culture In ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey", **Journal Of Language And Linguistic Studies**, 1(2), p. 215-235.
- PETERSON Elizabeth and COLTRANE Bronwyn (2003). "Culture in Second Language Teaching", **Eric Digest**, Retrieved from http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf on 13 April, 2013.
- REN Jiajia (2009). "Culture in English Language Teaching", **Interfaces**, 3(1), p. 1-7.
- STAPLETON Paul (2000). "Culture's Role in TEFL: An Attitude Survey in Japan", **Language, Culture And Curriculum**, 13(3), p. 291-305.

Appendix 1

The Questionnaire (English Version)

Faculty:

Department:

Gender:

Age:

Type of Graduated High School:

Place of Birth:

A) Please rate how strongly you agree or disagree with each of the following statements by putting a check mark in the appropriate box.

		Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly Disagree
1	The expressions in 'English for Everyday Life' parts are the ones I can use in my daily life.					
2	The contents and subjects in the course book are consistent with my world-view.					
3	Special days and names belonging to the target culture in the course book contribute to my language development.					
4	Culture-specific elements in the course book help me to interact with the target culture.					
5	The parts reflecting the target cultural elements in the course book affect my language learning process in a negative way.					
6	Culture-specific elements in the course book are enough for my needs as a foreign language learner.					
7	Culture-specific elements in the course book are usually realistic.					
8	Culture-specific elements in the course book are interesting and motivating.					
9	Culture-specific elements in the course book help me reconsider my prejudices against the target culture.					
10	Culture-specific elements in the course book enable me to observe, analyze, compare and contrast the target culture and my own culture.					
11	Reading passages in the course book include both target cultural elements and my own cultural elements.					
12	Listening parts in the course book include both target cultural elements and my own cultural elements.					
13	Dialogues in the course book include both target cultural elements and my own cultural elements.					
14	There is a great difference between the target and local cultural elements in terms of the expressions					

	used in the dialogues.					
15	The course book must only include Turkish culture-specific elements.					
16	The course book must only include English culture-specific elements.					
17	The course book must not include culture-specific elements but just linguistic explanations.					
18	The cultural expressions used in the dialogues are used in my own culture in the same way.					

B) Please write your opinions for the following questions

1) As Turkish culture-specific elements, the course book should include

.....

2) I want to / do not want to learn English-culture specific elements because

.....

Appendix 2

The Questionnaire (Turkish Version)

Fakülte/Bölüm:

Cinsiyet:

Yaş:

Mezun Olduğu Lise Türü:

Doğum Yeri:

A) Aşağıdaki cümlelere ne ölçüde katılıp katılmadığınızı kutulara işaret koyarak belirtiniz.

SORU		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	"English for Everyday Life" bölümlerindeki ifadeler günlük hayatta kullanabileceğimiz ifadelerdir.					
2	Kitaptaki konular ve içerikler dünya görüşümle uyumlu.					
3	Kitapta İngiliz kültürüne ait özel günler ve isimler dil gelişimime katkı sağlıyor.					

4	Kitapta İngiliz kültürüne ait öğeler kültürel kaynaşmalara neden oluyor.					
5	Kitapta İngiliz kültürünü yansıtan bölümler dil öğrenimimde olumsuz sonuçlar yaratıyor.					
6	Kitaptaki kültürel öğeler yabancı dil öğrenen bir birey olarak gereksinimlerimi karşılıyor.					
7	Kitaptaki kültürel öğeler genellikle gerçekçi.					
8	Kitaptaki kültürel öğeler ilginç ve motive edici.					
9	Kitaptaki kültürel öğeler hedef kültürle ilgili önyargılarımı yeniden düşünmemi sağlıyor.					
10	Kitaptaki kültürel öğeler kendi kültürümle hedef kültür arasında gözlem, analiz, karşılaştırma ve değerlendirme yapmamı sağlıyor.					
11	Kitaptaki okuma parçaları hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.					
12	Kitaptaki dinleme bölümleri hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.					
13	Kitaptaki diyaloglar hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.					
14	Kitaptaki diyalog bölümlerinde Türk kültürü ve İngiliz kültürü arasında büyük fark var.					
15	Kitapta sadece Türk kültürüne ait öğeler kullanılmalı.					
16	Kitapta sadece İngiliz kültürüne ait öğeler kullanılmalı.					
17	Kitapta kültüre ait öğeler bulunmamalı, sadece dilbilgisi bölümleri bulunmalı.					
18	Kitaptaki diyaloglarda geçen ifadeler Türk kültüründe de aynen kullanılıyor.					

B) Aşağıdaki sorularla ilgili olarak düşüncelerinizi yazınız.

1) Kitapta Türk kültürüne ait öğeler bulunmalı. Örneğin,

.....

2) İngiliz kültürüne ait öğeleri öğrenmek istiyorum/ istemiyorum çünkü

.....

Analysing Students' Reactions to English Course Books in Terms of Cultural Elements

Emrah Ekmekçiⁱⁱ

Extended Abstract: There is a growing consensus among researchers that foreign language learning and teaching implies some degree of learning and teaching a foreign culture. If language learning is considered as a process, culture learning is one of the components of this process. Pursuing Hyme's communicative competence theory, contemporary foreign language teaching methods have a special focus on sociolinguistic competence which is the knowledge of sociocultural rules of language. This aspect of language is conveyed to language students through teachers as a core-source or the materials employed in classrooms. Language teachers, implicitly or explicitly, relay cultural information to their students. However, in countries like Turkey where English is a foreign language, the core-source of cultural issues is course books rather than teachers who themselves may not be competent enough in target cultural issues. Therefore, course books are of great importance in English as a Foreign Language (EFL) settings like Turkey.

There have been lots of debates recently on whether or not to include target cultural elements in foreign language course books, and on to what extent they should be presented. There are different views about presenting culture in course books in the literature. Some scholars claim target culture-specific elements should be presented in a systematic way, as from familiar to unfamiliar. A number of researchers put the emphasis on the functions of course books and specifically on cultural elements as being one of the functions. Some researchers complain about course books focusing on merely target cultural elements while some think that EFL course books should only consist of native cultural elements. Results of some comparative studies indicate that the quantity of target culture-specific elements is not enough for learners to make them culturally competent language learners. There is no doubt that it is the language learner who is at the centre of the discussions. For this reason, students' reactions to culture specific elements in the course books and the impact of these reactions to their language learning development are extremely important.

The present study, therefore, aims (a) to analyse the reactions of the students to target cultural elements, (b) to determine whether their majors have an impact on their perceptions of culture, and (c) to get an idea about whether to include native culture-specific elements in the course books as well. In order to reach some conclusions about these topics, the following research questions have been posed. 1. Should native cultural elements be integrated into the course books? 2. Are the students motivated enough to learn target cultural elements? 3. Do target cultural elements have a demotivating effect on students? 4. Do students' majors and faculties have an effect on their perception of cultural elements in the course books?

Within these questions in mind, data were collected from 100 freshman students studying in the Faculties of Theology and Engineering in Ondokuz Mayıs University in 2011-2012 academic year. As a data collection tool, a Likert-type questionnaire was employed to get the reactions of students to culture specific elements available in Foreign Language 1 (English) course book. The course book students were following was chosen by a committee in School of Foreign Languages at the beginning of the academic year. T-test was employed to analyse the data. According to the results of the study, there existed statistically significant difference in the responses of students in two faculties especially for five items. The first issue, which revealed a significant difference, was about the relationship between the two groups' worldviews and the

ⁱⁱ Okt.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, emrah.ekmekci@omu.edu.tr

content of the course book. Theology students' reactions to the item related to the consistency of their worldviews with the cultural elements in the course book were different from the ones in the Faculty of Engineering. The other significantly different issue was about contribution of special days and names of the target culture to students' language development, and advantage of these elements in interacting with the target culture. In addition, results revealed that target cultural elements were not motivating and interesting enough from students' points of view. Some open-ended questions were also addressed to the students to get an idea of what they would like to see in foreign language course books. Results from open-ended questions indicated that most of the students were eager to learn culture specific elements and they had some suggestions on native cultural elements to be added in the course books. Another striking result obtained from open-ended questions was that almost half of the Theology students declared that target culture-specific elements had demotivating effect on their language learning process.

Key Words: Cultural Elements, Language and Culture, Foreign Language Course Books, Target Language Culture.

“İstatistik ve Olasılık” Dersinin Senaryo ile Öğretim Süreci Sonunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerindeki Değişimi

Esen Ersoyⁱⁱ, Neşe Başerⁱⁱⁱ

Özet: Eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilebilmesinde en etkili yol uygun öğrenme yöntemlerinin uygulanmasıdır (Burris, 2005). Eleştirel düşünme sürecinde bireyin kavramsal olarak düşünmesi, kendi öz düzenlemesini yapabilmesi ve değerlendirebilmesi için öğretme ortamının uygun olması gerekmektedir. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi öğrencinin üst düzey düşünme becerisine ve problem çözüme olanak tanıyan bir öğretim yöntemidir. PDÖ yöntemi problem çözme ile başlar ve bu sebep ile öğrenciler öğrenme çerçevesinde problemleri çözebilen, yaratıcı düşünebilen ve eleştirel düşünebilen bireyler olmaktadır.

Matematik öğretiminde kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemede en etkili yollardan biridir. Araştırma, senaryo uygulamaları ile işlenen “İstatistik ve Olasılık- I” dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırıp artırmadığı ve bu öğretimin öğrenciler üzerinde etki bırakıp bırakmadığını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen senaryo ile Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği-(CCTDI)” kullanılmıştır.

“İstatistik ve Olasılık-I” dersinde kullanılan senaryo ile öğretim sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme eğiliminin alt ölçekleri olan analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Matematik Öğretimi, Probleme Dayalı Öğrenme.

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim-öğretim sisteminin içeriğine baktığımızda çağdaşlaşmaya olan gereksinim ortaya çıkmaktadır. Çağdaşlaşmanın sağlanabilmesi için eğitim sisteminde, temel gereksinim olan, öğrencilere bilgileri doğrudan aktarmadan, onları bilgiye ulaştıracak yolları göstererek ilerlemelerini sağlamak gerekmektedir. Bu aşamada da çağdaş öğretim yöntemlerinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi merkez alan öğretim yöntemlerinden biri olan Probleme Dayalı Öğrenme(PDÖ) yönteminin içeriğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek yer almaktadır.

Üst düzey düşünme, bir araştırma sorusunu formülize etme, deneyleri planlama, değişkenleri kontrol etme, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları savunma, varsayımları doğrulama ve güvenilir kaynaklardaki bilgileri tanımlama gibi etkinlikleri içermektedir (Zohar 2004, 294).

Vanderstoep ve Pintrich’in 2003 tanımına göre, üst düzey düşünme becerilerinin önemli bileşenlerinden birisi olan eleştirel düşünme, alınan bilginin esnek ve anlamlı bir şekilde

ⁱ Bu makale, 19-21 Eylül 2012 tarihinde düzenlenen 11. Matematik Sempozyumunda sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, esene@omu.edu.tr

ⁱⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir

problem ve konuların anlaşılmasıyla, delillerin değerlendirilmesiyle, çok açılı bakarak ve bir duruş sergileyerek kullanılmasıdır. Eleştirel düşünme, kavramsal olarak düşünmek, kendi öz düzenlemesini yapabilmek ve değerlendirebilmek demektir (Facione 1990).

PDÖ yöntemi, eleştirel düşünme becerilerinin elde edilmesinde, bilgi ve becerileri tanıtmak ve bir problemin çözümünde uygulanabilir bir öğretim yöntemidir (Zabit 2010, 23).

Probleme Dayalı Öğrenme süreci öğrencileri düşündürmeye, eleştirmeye ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya sevk etmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasında bilgilerin ve ilgi alanlarının paylaşımına olanak sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Boud ve Feletti 1997).

PDÖ yöntemi,

- Eleştirel olarak düşünebilme, analiz etme ve karmaşık problemleri çözme, gerçek dünya problemlerini çözme,
- Keşfetme, değerlendirme ve uygun öğrenme kaynaklarını kullanma,
- Takım ve küçük gruplar ile işbirliği içinde çalışma,
- Sözlü ve yazılı iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilme,
- Bilgi içeriğini kullanma ve sürekli öğrenenler olmak için zihinsel becerilerini kullanabilme gibi becerilerin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Duch vd 1999, 1). PDÖ yönteminde de edinilen bilgi incelenerek, sorgulanarak ve değerlendirilerek bir yargıya varılmaktadır.

Ayrıca, eleştirel düşünme bilgileri toplamayı, gerekenleri anımsamayı, organize etmeyi ve çözümleyebilmeyi içerir (Umay 2007, 120). PDÖ yönteminde uygulanan senaryoların her bir oturumu, eski bilgiler ile yeni bilgileri sentezleyerek öğrencilerin yeni öğrenmeler elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Çağdaşlaşma sürecinde, 21.yüzyılın eleştirel, yaratıcı, problem çözücü, düşünen yani düşünme becerisini kazanan bireylere ihtiyacı vardır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı, aktif öğretim yöntemlerinden biri olan “Probleme Dayalı Öğrenme” sürecinde uygulanan senaryonun, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi ortaya çıkartmaktır.

Matematik öğretiminde PDÖ yaklaşımı ile uygulanan senaryonun, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişim oluşturup oluşturmadığını saptamak önem kazanmaktadır. Yapılan çalışma, senaryo uygulamaları ile işlenen “İstatistik ve Olasılık- I” dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırıp artırmadığı ve bu öğretimin öğrenciler üzerinde etki bırakıp bırakmadığını ortaya koymasından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışmada, deneme modellerinden öntest-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı, öntest-sontest kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Howitt 1997’den aktaran; Büyüköztürk 2007, 19).

2.1.Çalışma Grubu

Çalışma, 2010-2011 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunu A şubesi (n=56), kontrol grubunu ise B şubesi (n=56) öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2.Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi, “PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir fark oluşmaktadır” ve “PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme puanlarının; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark oluşmaktadır.” şeklindedir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kim Şanslı” adlı senaryo ile Kökdemir 2003 tarafından Türkçe’ye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama ve değerlendirmeler araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Deney grubu öğrencileri senaryo uygulamaları ile süreci tamamlarken, kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntem ile süreci tamamlamışlardır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

2.3.1. Senaryo Tanıtımı

Matematik öğretiminde eleştirel düşünmeyi ortaya çıkarmak için yazılan senaryonun; hazırlık aşaması, oturumlar, uygulama ve senaryo içeriğine ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

2.3.1.1.Senaryo Hazırlık Aşaması

PDÖ sürecinin en önemli aşamalarından birisi senaryo yazımıdır. Başarı ile yazılmış senaryo öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında önemli rol oynamaktadır. Senaryo yazım aşamasında, senaryonun hangi öğrenme hedeflerine ulaşmayı amaçladığı, hangi seviyede öğrenci için yazılacağı ve ne kadar ders saatinde tartışılacağına dikkat edilmiştir.

Senaryo hazırlık aşamasında ilk olarak öğrenme hedefleri belirlenmiştir. Senaryoya ait öğrenme hedefleri: koşullu olasılık, BAYES teoremi, koşullu olasılığa ait çarpım teoremi ve BAYES teoreminin ispatı olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin üst düzey düşüncelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan senaryo üst düzey düşünmeye geçişi sağlayan analiz, sentez ve değerlendirme basamağına uygun olarak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin analiz basamağında; anlam çıkarma, senaryonun ana hatlarını belirleme, hipotez kurma, problemi bulma, probleme çözüm yolu bulma, oturumları ilişkilendirme, çözüm yollarını şekil/tablo/grafik ile gösterme gibi davranışlara yönelik sorular hazırlanmıştır.

Sentez basamağında ise senaryoda öğrendikleri bilgilere yenilerini ekleyerek yeni bilgiler elde etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, edinilen kazanımları ön öğrenmeler ile ilişkilendirip kalıcı bilgilere ulaşmaları beklenmektedir. Sentez basamağında, öğrenciler, senaryodaki örneklerden yola çıkarak yeni bilgiler üreterek, bilgileri yeniden anlamlandırarak ve tüm bilgileri birleştirerek yeni davranışlar sergilemektedirler.

Değerlendirme basamağında ise, öğrenciler senaryodaki problemin çözümü için bir yargıya varmaktadır. Değerlendirme basamağında, eğitim yönlendiricilerinin rolleri etkili olmaktadır. Senaryoların değerlendirilmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinde ve değerlendirmenin sağlıklı yapılmasında fayda sağlamaktadır.

Araştırmacılar tarafından yazılan senaryo açık ve anlaşılır bir dille yazılmıştır. Senaryonun konusu ve anlatımı öğrencinin gerçek yaşam ile karşı karşıya olduğunu fark etmesi biçiminde hazırlanmıştır. Yazılan senaryo içindeki oturumların birbiri ile ilişkili olmasına dikkat edilmiş ve her oturum için konular arası geçiş sağlanmıştır.

Senaryo uygulamasından önce eğitim yönlendiricileri sınıf ortamını kontrol ederek eksikleri tamamlamışlardır. Sınıf ortamının öğrencilerin rahat çalışabileceği bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf, senaryo uygulamaları öncesi hazırlanarak her bir öğrencinin birbirini görebileceği şekilde (U şeklinde) oturmaları ayarlanmıştır.

Çalışmada, araştırmacılar tarafından "İstatistik ve Olasılık-I" dersine yönelik bir senaryo yazılarak uygulamalar yapılmıştır. Senaryo yazımına başlamadan önce "İstatistik ve Olasılık-I" dersinin içeriği araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Öğrencilerin anlamada zorluk çektikleri konulardan biri olan olasılık konusuna ilişkin senaryo yazımına karar verilmiştir. Hazırlanan senaryo, uzman görüşlerine sunulduktan sonra uygulamaya konulmuştur.

2.3.1.2. Oturumlar ve Uygulama

Senaryo uygulamaları üç haftalık sürede tamamlanmıştır. Senaryo uygulaması öncesinde, araştırmacılar tarafından deney grubu öğrencilerine iki ders saati PDÖ sürecine yönelik bilgilendirme amacı ile sunum yapılmıştır. Ayrıca, öğrenciler ile PDÖ sürecinde sınıf ortamına ve senaryo uygulamasına yönelik ön çalışmalar yapılmıştır. Senaryo uygulamalarından önce öğrenciler 7-10 kişiden oluşan altı gruba ayrılmıştır. Uygulama öncesi sınıflara ilgili kaynaklar götürülmüş ve kütüphane oluşturulmuştur. Öğrencilerin istedikleri zaman ilgili kaynağa ulaşmaları sağlanmıştır. Grupta bulunan bireyler rastgele seçilmiştir. Deney ve kontrol gurubu öğrencileri belirlenen öğrenme hedeflerini, eşit ders saatinde tamamlamışlardır.

Birinci oturumda, öğrencilerin eğitim yönlendiricisini tanuması için iletişim sağlanmıştır. Olumlu iletişimin sağlanması PDÖ oturumlarının ön koşuludur. Öğrencilere oturum öncesi uymaları gereken kurallar öğrencilerin katılımı ile eğitim yönlendiricisi tarafından saptanmıştır. Öğrenme anlaşması olarak tahtaya asılmıştır.

Senaryo uygulamalarına başlamadan önce ısınma aşamasının çok iyi yapılmasına dikkat edilmiştir. Isınma sürecinde, öğrenciye işlenecek olan senaryo konusu hakkında bilgi vermeden günlük yaşamdan örnekler ile ilişkilendirilerek konuya giriş sağlanmıştır. Isınma sürecinde beyin fırtınası tekniği kullanılarak her öğrencinin aktif katılımı sağlanmıştır.

Grup içinde ısınma sağlanması için senaryonun kapağı herkesin görebileceği bir yere bilgisayar desteği ile yansıtılmıştır. Öğrencilerin çok fazla ilgisini çeken senaryo kapağı ve senaryo ismi, çeşitli yorumlar yapmalarına neden olmuştur. Grup içinden bir başkan seçilerek senaryonun ilk oturumu okutulmuştur. Senaryo okunurken bilinmeyen terimler öğrencilerin sorusu üzerine açıklanmıştır. Oturum esnasında eğitim yönlendiricisi, öğrencilerin sorunları belirlemelerinde yönlendirici rol üstlenmiştir. Öğrenciler soruların cevaplarını grup içi çalışmalarla bulmaya çalışmışlardır. Oturum esnasında eğitim yönlendiricisi, öğrencilere çeşitli sorular sorarak hedefe ne kadar yaklaştıklarını saptamıştır. Oturum sonunda öğrencilerin beraber belirledikleri sorunlar öğrenme hedefi olarak senaryoya yazılmıştır.

Birinci oturum sonunda öğrencilere kaynaklar dağıtılmış ve öğrenciler bir sonraki oturuma yönlendirilmişlerdir. İkinci oturum öncesinde de eğitim ortamının oluşturulması için eğitim yönlendiricileri tarafından ders öncesi gerekli düzenlemeler sağlanmıştır. Oturum öncesi grup üyeleri ile ısınma egzersizleri yapılmıştır. Isınma aşamasında birinci oturuma ait öğrenme hedeflerinin hatırlatılması ile başlanmış ve grup üyelerinin bir önceki oturumu nasıl geçirdiklerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrenme hedeflerinin tartışılması sonlandığında senaryonun ikinci oturumu dağıtılmış ve grup başkanı tarafından okunmuştur.

İkinci oturumda yeni bilgiler kullanılarak hipotezler belirlenmiştir. Grup üyeleri tartışarak öğrenme hedeflerine ulaşmışlardır. Oturum sonunda ise geri bildirim alınmıştır.

Üçüncü oturum başlangıcında ısınma sağlandıktan sonra, senaryolar dağıtılmıştır. Senaryonun üçüncü bölümünün okunması ve konuların belirlenmesine çalışılmıştır. Üçüncü bölümde problemlerin çözümü ve öğrenme konularının özeti yapılmıştır. Birinci ve ikinci oturumda ne

öğrendikleri ve istenen öğrenme hedefine ulaşip ulaşmadıkları tartışılmıştır. Öğrenme hedefine ulaşıldığında ise geri bildirim alınarak modülün son oturumu tamamlanmıştır.

2.3.1.3.Senaryo İçeriği

Hazırlanan senaryo üç oturumdan oluşmaktadır. Birinci ve ikinci oturum iki bölüm, üçüncü oturum ise bir bölümden oluşmaktadır. Birinci oturumda,

- Birinci bölüm öğrenme hedefi koşullu olasılık,
- İkinci bölümün öğrenme hedefi BAYES Teoremi olarak hazırlanmıştır.

Birinci bölüm, koşullu olasılık öğrenme hedefine yönelik hazırlanmıştır. Birinci bölümde bir olayın olasılığı tekrar edilerek bir olayın olasılığının hesaplanmasında izlenecek yol ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Koşullu olasılık tanımı hatırlatıldıktan sonra ikiden fazla olayın birlikte olma olasılığı üzerine örnek çözümleri yapılmıştır.

Birinci oturumun ikinci bölümünde ise, sonuçların olasılıkları yani BAYES teoremine yönelik öğrenme hedefleri hazırlanmıştır. İkinci bölümde, tek bir olayın ortaya çıkması, iki olayın birlikte ortaya çıkması ve koşullara bağlı olayların ortaya çıkması gibi olayların ortaya çıkması ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Bu aşamada sonuç belli olduktan sonra bu sonucun özel bir olayla ilgili olasılığı belirlendiğinde sonuçların olasılıklarının söz konusu olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu bölümde toplam olasılık kuralına da değinilerek sonucu belli olan olayın nedenlerini olasılıklara dayalı olarak sıralama ile ilgili örnek çözümleri yapılmıştır.

İkinci oturumda,

- Birinci bölüm öğrenme hedefi koşullu olasılığa ait çarpım teoremi,
- İkinci bölüm öğrenme hedefi BAYES teoreminin ispatı olarak hazırlanmıştır. Birinci oturumu tekrar etmek amacı birinci bölümde koşullu olasılığa ait çarpım formülünün ispatına yer verilmiştir. Öğrencilerin önceki oturumda koşullu olasılığı anlayıp anlamadıklarını sınamak için koşullu olasılığa ait çarpım teoreminin ispatı yaptırılmıştır. Eğitim yönlendiricisinin sürece katılımı ile; $A \cap B = B \cap A$ özelliğinden yararlanılarak $P(A \cap B) = P(B) \cdot P(A \setminus B)$ koşullu olasılığa ait çarpım teoremi ispat edilmiştir.

İkinci bölümde de BAYES teoremi hatırlatılarak; A_1, A_2, \dots, A_n S örnek uzayının bir dağılımı ve B de A_i ($i=1, \dots, n$) lerden başka bir olay olduğuna göre her i için; $P(A_i \setminus B) = P(A_i)P(B \setminus A_i) \setminus P(A_1)P(B \setminus A_1) + \dots + P(A_n)P(B \setminus A_n)$

denklemleri elde edilmiştir.

Üçüncü oturum, ilk iki oturumu kapsayan örnekleri içeren uygulama oturumu olarak hazırlanmıştır. Üçüncü oturumun amacı öğrenme hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını tespit etmektir. Öğrenme hedeflerine ulaşmada sıkıntı olduğu takdirde geri dönülerek problemler tekrar değerlendirilmiştir. Öğrenciler koşullu olasılık teoremini çok iyi kavradıklarını, örnek çözümlerinin çeşitliliğinin sıkıntılarını ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Üçüncü oturumda öğrencilerin özellikle BAYES teoremini anlamada sıkıntı çektikleri gözlenmiştir. Öğrenciler genellikle BAYES teoreminin formülünün verilir detaylandırılmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, senaryodaki üç oturumun koşullu olasılık ve BAYES teoremini anlamalarında etkisinin oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir.

2.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğini düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu

ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione vd 1998; aktaran Kökdemir 2003, 68).

CCTDI'nın benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir 2003, 71).

Facione vd 1997, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin, kuramsal bir tabana oturduğunu ve bu nedenle faktör yapısını araştırmaya yönelik çalışmalarda, aynı maddenin birden fazla boyutta görülebileceğine işaret etmişlerdir. Bu durum, eleştirel düşünme eğilimi toplam puan olarak hesaplandığı için uygulamada herhangi bir sorun yaratmamaktadır (Kökdemir 2003, 72).

Verilerin Toplanması: Çalışmada, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Orjinali İngilizce olan ölçek yedi boyut ve 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi "tamamen katılıyorum"dan hiç katılmıyorum"a doğru 5'li likert şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali, 51 madde ve 6 boyutludur. Bu boyutlar şunlardır (Kökdemir 2003, 79):

- Analitiklik Alt Ölçeği: Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Toplam 12 soru analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,75 olarak bulunmuştur.
- Açık Fikirlilik Alt Ölçeği: Açık Fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Toplam 11 soru açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,78 olarak bulunmuştur.
- Meraklılık Alt Ölçeği: Meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Toplam 9 soru meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,78 olarak bulunmuştur.
- Kendine Güven Alt Ölçeği: Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Toplam 7 soru kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,77 olarak bulunmuştur.
- Doğruyu Arama Alt Ölçeği: Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Toplam 6 soru doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,61 olarak bulunmuştur.
- Sistematiçlik Alt Ölçeği: Sistematiçlik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Toplam 6 soru sistematiçlik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,63 olarak bulunmuştur.

Facione vd 1998 her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilim puanına sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40x6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük, puanı 300'den (50x6) fazla olanların ise bu eğilim puanlarının yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir 2003, 84).

Ölçeğin uygulanabilirliğini belirlemek için uygulama öncesinde California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek toplam 83 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0,68 çıkmıştır. Ölçeğin uygulanabilirliği belirlendikten

sonra, "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" PDÖ süreci öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

3.BULGULAR

Çalışmada elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Bulgular bölümünde iki denencenin doğruluğu kanıtlanmaya çalışılmıştır.

3.1."PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir fark oluşmaktadır."denencesine yönelik bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Bu denencenin doğruluğunu araştırmak için PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemleri ile derslerini işleyen öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı çift yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir.

PDÖ süreci öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme eğilimlerinin analizinden önce verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına belirlemek için W test istatistiği hesaplanmaktadır. W test istatistiği, $0 < W \leq 1$ aralığında değişim gösterir. 1'e yakın değerler değişkenin Normal dağılıma sahip olduğunu, 0'a yakın değerler ise değişkenin Normal dağılıma sahip olmadığını gösterir (Özdamar 2004, 292). Deney ve kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Eleştirel Düşünme Eğilimi Verilerinin Normallik Dağılımı

Shapiro-Wilks Test İstatistiği	W İstatistiği
Kontrol-ön test	0,898
Kontrol-son test	0,990
Deney-ön test	0,969
Deney-son test	0,943

Yukarıdaki tablolardan anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ölçeğine ait verileri normal dağılım göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ait ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Ön test-Son test Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test Deney	217,76	19,14	56
Kontrol	215,32	17,96	56
Son Test Deney	229,82	23,55	56
Kontrol	208,44	26,82	56

PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüm-son ölçüm eleştirel düşünme eğilim puanları arasında istatistiksel açıdan bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan çift yönlü varyans analizine ait tablo aşağıda verilmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim Ön test-Son test Puanlarının Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler Arası	54104,208	111			
Grup (Deney/Kontrol)	7944,44	1	7944,44	18,93	0,000*
Hata	46159,768	110	419,634		
Denekler İçi	67241,992	112			
Ölçüm(Ön test-son test)	375,44	1	375,44	0,66	0,416
Grup*Ölçüm	5016,07	1	5016,07	8,92	0,003*
Hata	61850,482	110	562,277		
Toplam	121346,2	223			

* $p < 0,05$. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası eleştirel düşünme eğilim puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=18,93$; $p < ,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan eleştirel düşünme eğilim puanları arasında anlamlı farkın oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca, Tablo 3'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir [$F_{(1,110)}= 0,66$; $p > ,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin uygulanan öğretim yöntemine göre değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test eleştirel düşünme eğilim puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,110)}= 8,92$; $p < ,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sonuçta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön test-son test eleştirel düşünme eğilimleri uygulanan öğretim yönteminin etkisini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme eğilim puanlarının kontrol grubu son ölçüm puanlarına göre yüksek olmasının, verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, "PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark oluşmaktadır." denencesinin doğruluğu kanıtlanmıştır.

3.2."PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme eğilimi,

- a. Analitiklik
- b. Açık Fikirlilik
- c. Meraklılık
- d. Kendine Güven
- e. Doğruyu Arama

f. Sistematiklik puanları arasında anlamlı bir fark oluşmaktadır." denencesine yönelik bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Denencenin doğruluğunu saptamak için PDÖ ve geleneksel öğretim yöntemleri ile derslerini işleyen öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı çift yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir.

a.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ön test-Son test Analitiklik Alt Ölçeği Çift Yönlü Varyans Analizine Yönelik Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin ön test-son test analitiklik alt ölçeğine yönelik ortalamalar arasında genel fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi Tablo 4'de sunulmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri ön test-son test analitiklik alt ölçeğinin analizinden önce verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test-Son test Analitiklik Alt Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test	Deney	57,19	5,76	56
	Kontrol	54,30	7,18	56
Son Test	Deney	60,09	4,12	56
	Kontrol	52,71	8,25	56

Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeğinin alt ölçeği olan Analitiklik ön test-son test puanlarının çift yönlü varyans analizi aşağıda Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Analitiklik Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler Arası	6302,209	111			
Grup (Deney/Kontrol)	1476,004	1	1476,004	33,641	0,000*
Hata	4826,205	110	43,875		
Denekler İçi	4831,501	113			
Ölçüm(Ön test-son test)	23,790	1	23,790	0,578	0,449
Grup*Ölçüm	281,256	1	281,256	6,835	0,100
Hata	4526,455	110	41,150		
Toplam	11133,71	224			

* $p < 0,05$. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası analitiklik puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=33,641$; $p < ,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan analitiklik puanları arasında anlamlı farkın oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca, Tablo 5'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin analitiklik ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir [$F_{(1,110)}= 0,578$; $p > ,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin uygulanan öğretim yöntemine göre değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test analitiklik puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir [$F_{(1,110)}= 6,835$; $p > ,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) analitiklik üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verilen öğretim sürecinin sonucunda analitiklik eğilimlerinde bir değişim oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

b. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Açık Fikirlilik Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizine Yönelik Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin ön test-son test açık fikirlilik alt ölçeğine ait örneklem verilerinin karşılaştırılmasında çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test açık fikirlilik alt ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test-Son test Açık fikirlilik Alt Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test Deney	50,05	6,62	56
Kontrol	50,17	6,42	56
Son Test Deney	51,19	6,92	56
Kontrol	47,12	7,26	56

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test açık fikirlilik alt ölçeğine ilişkin çift yönlü varyans analizi aşağıda Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Açık fikirlilik Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler Arası	4965,21	111			
Grup (Deney/Kontrol)	218,040	1	218,040	5,052	0,270
Hata	4747,170	110	43,156		
Denekler İçi	5782,5	112			
Ölçüm(Ön test-son test)	51,112	1	51,112	1,025	0,314
Grup*Ölçüm	246,540	1	246,540	4,944	0,028*
Hata	5484,848	110	49,862		
Toplam	10747,71	223			

* $p < 0,05$. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası açık fikirlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=5,052$; $p > ,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan açık fikirlilik puanları arasında anlamlı farkın oluşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca, Tablo 7'ye göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin açık fikirlilik ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir [$F_{(1,110)}=1,025$; $p > ,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin açık fikirlilik eğilimlerinin uygulanan öğretim yöntemine göre değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Ancak, deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test açık fikirlilik puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=4,944$; $p < ,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) açık fikirlilik puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

c. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Meraklılık Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizine Yönelik Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin ön test-son test meraklılık alt ölçeğine ait örneklem verilerinin karşılaştırılmasından önce ön test-son test Meraklılık alt ölçeğine ait ortalama puan değerleri ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test-Son test Meraklılık Alt Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ortalama	Standart Sapma	N	
Ön Test	Deney	36,73	4,91	56
	Kontrol	38,03	5,90	56
Son Test	Deney	41,82	11,04	56
	Kontrol	37,14	6,97	56

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test Meraklılık alt ölçeğine ilişkin yapılan çift yönlü varyans analizi aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Meraklılık Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler Arası	6401,487	111			
Grup (Deney/Kontrol)	159,46	1	159,469	2,810	0,97
Hata	6242,027	110	56,746		
Denekler İçi	7135,499	121			
Ölçüm(Ön test-son test)	246,540	1	246,540	4,245	0,042
Grup*Ölçüm	501,004	1	501,004	8,627	0,004*
Hata	6387,955	119	58,072		
Toplam	13536,986	232			

*p<0,05. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası meraklılık puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=2,810$; $p>,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan meraklılık alt ölçeği puanları arasında anlamlı farkın oluşmadığını ortaya çıkarmıştır. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yeni bilgiler edinme ve öğrenme eğiliminde olmadıkları söylenebilir.

Ayrıca, Tablo 9'a göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin meraklılık ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir [$F_{(1,110)}= 4,245$; $p<,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin meraklılık alt ölçeğinin uygulanan öğretim yöntemine göre değiştiğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test meraklılık puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,110)}= 8,627$; $p<,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) meraklılık alt ölçeği puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

d. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Kendine Güven Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test kendine güven alt ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test-Son test Kendine Güven Alt Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test Deney	22,16	4,70	56
Kontrol	26,66	4,94	56
Son Test Deney	28,55	4,60	56
Kontrol	26,01	4,57	56

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test kendine güven alt ölçeğine ilişkin yapılan çift yönlü varyans analizi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Kendine Güven Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler Arası	2626,839	111			
Grup (Deney/Kontrol)	54,018	1	54,018	2,310	0,131
Hata	2572,821	110	23,389		
Denekler İçi	3458	112			
Ölçüm(Ön test-son test)	462,875	1	462,875	22,117	0,000*
Grup*Ölçüm	693,018	1	693,018	33,114	0,000*
Hata	2302,107	110	20,928		
Toplam	6084,839	223			

*p<0,05. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası kendine güven puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=2,310$; $p>,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan kendine güven alt ölçeği puanları arasında anlamlı farkın oluşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kendine güven ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir [$F_{(1,110)}= 22,117$; $p<,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin kendine güven alt ölçeğinin uygulanan öğretim yöntemine göre değiştiğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test kendine güven puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,110)}= 33,114$; $p<,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) kendine güven alt ölçeği puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

e. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Doğruyu Arama Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test doğruyu arama alt ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test-Son test Doğruyu Arama Alt Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test	Deney	20,69	4,27	56
	Kontrol	22,10	4,69	56
Son Test	Deney	23,16	4,15	56
	Kontrol	21,75	4,45	56

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test doğruyu arama alt ölçeğine ilişkin çift yönlü varyans analizi Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Doğruyu Arama Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler Arası	2407,857	111			
Grup (Deney/Kontrol)	0,000	1	0,000	0,000	0,000*
Hata	2407,857	110	21,890		
Denekler İçi	2023	112			
Ölçüm(Ön test-son test)	62,161	1	62,161	3,697	0,57
Grup*Ölçüm	111,446	1	111,446	6,629	0,011*
Hata	1849,393	110	16,813		
Toplam	4430,857	223			

* $p < 0,05$. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası doğruyu arama puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=0,000$; $p < ,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan doğruyu arama alt ölçeği puanları arasında anlamlı farkın oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

Ancak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin doğruyu arama ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir [$F_{(1,110)}= 3,697$; $p > ,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin doğruyu arama alt ölçeğinin uygulanan öğretim yöntemine göre değişmediğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test doğruyu arama puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,110)}= 6,629$; $p < ,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) doğruyu arama alt ölçeği puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

f.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Sistematiçlik Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizine Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test sistematiklik alt ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test-Son test Sistematiklik Alt Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test Deney	25,53	4,69	56
Kontrol	26,25	3,65	56
Son Test Deney	26,61	4,40	56
Kontrol	21,09	3,88	56

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin ön test-son test sistematiklik alt ölçeğine ilişkin çift yönlü varyans analizi Tablo 14'de verilmektedir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Sistematiklik Alt Ölçeğine Yönelik Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler Arası	2024,745	111			
Grup (Deney/Kontrol)	323,040	1	323,040	20,882	0,000*
Hata	1701,705	110	15,470		
Denekler İçi	2918,5	112			
Ölçüm(Ön test-son test)	234,112	1	234,112	12,030	0,001*
Grup*Ölçüm	543,754	1	543,754	27,942	0,001*
Hata	2140,634	110	19,460		
Toplam	4943,245	223			

*p<0,05. (KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası sistematiklik puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,110)}=20,882$; $p<,05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test ayrımı yapmadan sistematiklik alt ölçeği puanları arasında anlamlı farkın oluştuğunu ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca, Tablo 14'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sistematiklik ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir [$F_{(1,110)}= 12,030$; $p<,05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadan öğrencilerin sistematiklik alt ölçeğinin uygulanan öğretim yöntemine göre değiştiğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin ön test-son test sistematiklik puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,110)}= 27,942$; $p<,05$]. Bu bulgu, farklı işlem gruplarının (deney ve kontrol grupları) tekrarlı ölçümlerinin (ön test-son test) sistematiklik alt ölçeği puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulgularından elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç-Tartışma

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme, bireyin düşünme sürecinde benzerlikleri ve zıtlıkları bulabilme, analiz edebilme, değerlendirebilme gibi eğilimlerinin kazanması anlamına gelmektedir. Bireyin eleştirel düşünme eğiliminin belirlenmesi için yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

❖ Eleştirel düşünme ile ilgili bulgulara bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin son test eleştirel düşünme eğilim puanlarının kontrol grubu son ölçüm puanlarına göre yüksek olmasının, PDÖ yöntemi ile verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kontrol grubunda ise eleştirel düşünme eğilimlerinde artış gözlenmemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olması yukarıda sözü geçen yetenekleri kazanamadıklarının göstergesidir. Bu sonuç önemli bulunmuştur.

Yuan vd 2008, PDÖ yöntemi ile yaptıkları çalışmalarında öğrenci merkezli yaklaşım ve iş birliği içinde problemlerin çözümünde başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmalarında, deney grubuna PDÖ yöntemi ile verilen eğitim sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışma, araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Burris 2005, öğrencilerin eleştirel düşünebilme yeteneklerinin ortaya çıkartılması ve geliştirilmesinde en etkili yolun uygun öğrenme metotlarının eğitimciler tarafından uygulanması şeklinde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, PDÖ yönteminin bir öğretim stratejisi olduğunun ve yapısalcı yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, öğrenmenin öğrencilerin problemleri çözerken kendi deneyimlerini yansıtarak bilgilerini yapılandırdıklarını ortaya çıkartılmıştır.

Literatürdeki bazı çalışmalar incelendiğinde (Elliott vd, 2001; Quitadamo 2002; Phillips vd, 2004; Çekiç 2007; Eldeleklioğlu ve Özkılıç 2008) eleştirel düşünme eğiliminin uygulanan programların sonucunda olumlu yönde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Tüm araştırmaların ortak noktası olan uygulanan öğretim yöntemlerinin sonucunda, öğrencilerin bilgiyi etkili biçimde elde etmeleri ve değerlendirmelerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

PDÖ yönteminde öğrenciler oturumlar esnasında problemlere kendileri ulaşmaktadırlar. Eleştirel düşünme sürecinde öğrenciler aktif olarak rol almaktadırlar. Eleştirel düşünen birey, bağımsız olarak fikirlerinin ortaya atarak savunabilmelidir. Bireyin yeni fikirleri ortaya atarak fikirlerini kanıtlaması eleştirel düşünmenin temelini oluşturmaktadır.

5.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Ölçeklerinin Değerlendirilmesine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Bireylerin, eleştirel düşünebilme düzeylerini belirleyebilmek için California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin yedi alt ölçeği değerlendirilmiştir. Bu alt ölçeklere ait sonuçlar analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik olarak sunulmaktadır.

5.4.1. Analitiklik Alt Ölçeğinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Analitik düşünme eğilimine sahip bireylerin karşılaştığı her durumda dikkatli olmasını ve problemlere çözüm yolu üretebilmesi gerekmektedir. Birey bu aşamada problem çözme sürecinde akıl yürütme becerilerini kullanarak sonuca ulaşabilmelidir.

❖ PDÖ ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı deney veya kontrol grubu öğrencilerinin analitiklik alt ölçek puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verilen öğretim sürecinin sonucunda analitiklik eğilimlerinde bir değişim oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçta, uygulanan öğretim yöntemlerinin sonucunda zor problemler karşısında akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimlerini yeterli derecede kazanamadıklarını göstermektedir.

Ortalamalar bazında değerlendirdiğimizde ise, analitiklik alt ölçeğinin deney grubu öğrencilerine uygulanması sonrasında, öğrencilerin herhangi bir sorun karşısında daha dikkatli olma, akıl yürütebilme ve nesnel kanıt kullanabilme eğilimlerinin kontrol grubuna göre biraz daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu aşamada, geleneksel öğretim modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin farklı durumlarda kendi hoşgörülerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan bazı çalışmalar (Rudd vd 2000; Tiwari vd 2006; Yenice 2011) araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Yenice 2011, yaptığı çalışmasında analitiklik alt ölçeğinin düşük olduğunu belirtmektedir. Sonuçta, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılması için uygun öğretim programlarının hazırlanmasının gerekliliğini ifade etmektedir.

Rudd vd 2000, çalışmalarında eleştirel düşünme eğilim puanlarının ve analitiklik puanlarının düşük olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışma araştırmamızı destekler niteliktedir.

Tiwari vd 2006, PDÖ yöntemi ile verilen eğitim sonunda eleştirel düşünme eğiliminin analitiklik alt ölçeği değerlendirmelerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Bu çalışma araştırmamız ile tutarlılık göstermemektedir.

Sonuçta, eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt ölçeğinin uygulanan öğretim yöntemi sonucunda problemler karşısında akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimlerini yeterli derecede kazanamadıklarını ortaya çıkarmaktadır.

5.4.2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeğinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Açık fikirlilik bireyin her durum karşısında hoşgörülü olması demektir. Bireyin karşı karşıya kaldığı her türlü durumu anlayışla karşılayabilmesi ve yanlışlıklara karşı hassas olması açık fikirli olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme eğiliminin alt ölçeği olan açık fikirliliğe ait sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

❖ PDÖ ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı öğrencilerin açık fikirlilik alt ölçek puanlarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortak etkisinin ortaya çıkması öğrencilerin kendi hatalarının farkında olmaları ve bu hatalarının karşısında duyarlı olduklarını ortaya çıkartmıştır.

Yapılan çalışmalarda (Rudd vd 2000; Ip vd 2000; Rimiene 2002; Yeh 2002; McBride vd 2002; Dirimeşe 2006; Miri vd 2007; Tok 2008) araştırmamız ile tutarlılık göstermektedir.

Miri vd 2007, deney grubu öğrencilerinin açık fikirlilik puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Sonuçta, eleştirel düşünme eğiliminin gelişmesi için öğretmenlerin üst düzey düşünme stratejilerinden gerçek yaşam problemlerini sınıf ortamında tartışma, sınıf içi tartışmalara yer verme, araştırarak, tasarlayarak ve üzerinde çalışarak öğrencilere ortam yaratmalarının gerekliliği önerilmiştir.

Ip vd 2000, çalışmalarında birinci ve üçüncü sınıfta açık fikirlilik puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin açık fikirlilik puanları birinci sınıfa göre düşüş gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Açık fikirlilik, bireyin her durum karşısında duyarlı ve hoşgörülü olması demektir. PDÖ sürecinde öğrencilere uygulanan senaryolar her durum karşısındaki tepkilerini belirlemede önemli bir etki yaratmıştır. Öğrenciler, birbirlerini eleştirme sürecinde karşılıklı hoşgörü

göstererek hatalarını ifade etmektedirler. Öğrenciler, kendilerinin ve arkadaşlarının hatalarının farkına vararak tepkide bulunmaları açık fikirli olduklarının ortaya çıkartmıştır.

5.4.3. Meraklılık Alt Ölçeğinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Meraklılık bireyin tüm durumlar karşısında bir kazanç veya çıkar beklemezsin yeni bilgi edinme ve öğrenme eğilimini ifade etmektedir. Öğrenme sürecinde bireyin bu özellikleri göstermesi yeni öğrenmeler açısından oldukça önemlidir.

- ❖ Deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin meraklılık alt ölçek puanlarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerin meraklılık alt ölçeği puanlarının, verilen öğretim yöntemine göre herhangi bir kazanç beklemeden öğrenme eğilimlerinin yüksek ve yeni bilgilere açık oldukları ortaya çıkmıştır.

Yapılan bazı çalışmalar da (Walsh vd 1999; Kong 2001; Mcbride vd 2002; Dirimeşe 2006, Çubukçu 2006; Ip vd 2000; Miri vd 2007) araştırmamızı desteklemektedir.

Kong 2001, çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin meraklılık alt ölçeğinin pozitif eğilim gösterdiğini ve genel toplam için eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır.

Dirimeşe 2006, hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilim puanlarını karşılaştırmışlardır. Sonuçta, öğrencilerin meraklılık alt ölçek puan ortalamalarının hemşirelere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuçta, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri ortamlarda öğrenmeye açık oldukları, yeni olanı merak ettikleri ve bilgi edinme sürecini ilgi ile izledikleri sonucuna varılmıştır.

5.4.4. Kendine Güven Alt Ölçeğinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtmaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde kendine güvenmesi mutlu ve başarılı olduğunun göstergesidir. Bireyin kendine yönelik göstermiş olduğu yetenekleri kendine güvendiğini belirtmektedir.

- ❖ Deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin kendine güven alt ölçek puanlarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuçta, deney grubu öğrencilerin son test kendine güven puanlarının arttığı ortaya çıkmaktadır. Verilen öğretim yöntemine göre kendi akıl yürütme süreçlerine duydukları güvenin olumlu olduğu söylenebilir.

Güven ve Kürüm 2008, çalışmalarında kendine güven alt boyutunda eleştirel düşünme eğiliminin orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonucunda bireylerin öğrenmede başarılı olmalarının kendi bilişsel süreçlerinin bilincine varabilmesi ile olanaklı olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmada uygulanan öğretim modeli ile bireylerin bilişsel süreçleri zihinlerinde oluşturabildikleri ve kendi akıl yürütme süreçlerine duydukları güvenin olumlu olduğu söylenebilir.

5.4.5. Doğruyu Arama Alt Ölçeğinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Doğruyu arama alt ölçeği bireyin birbirinden farklı görüş ve düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Doğruyu arama alt ölçeği bireyin doğru olanı bulma, sorgulama ve değerlendirebilme süreçlerinin gerçekleştiğini ifade etmektedir.

- ❖ PDÖ ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin doğruyu arama alt ölçek puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuçta, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarına göre birbirlerinden farklı görüş ve düşünceleri değerlendirme eğilimlerinin etkisinin olumlu

olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani, PDÖ yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin verilen eğitimin sonucunda farklı olan düşünceleri ayırt etme eğilimlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Kökdemir 2003, çalışmasında üniversite öğrencilerinin eğitimi açısından yaptığı değerlendirmelerde, doğruyu arama eğiliminin yüksek olmasının, eleştirel düşünme donanımları yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenlerini de kazanacaklarını belirtmektedir. Çalışmanın sonunda, genel olarak eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireylerin karar verirken daha rasyonel cevaplar verdikleri, eleştirel düşünme eğilimi düşük olanların ise daha çok kestirme yol kullandıkları sonucuna varmıştır.

Miri vd 2007 çalışmalarında doğruyu arama alt ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yapılan araştırmalar dikkate alındığında, doğruyu arama alt ölçeğinin değerlendirme sürecinde öğrencilerin farklı olan düşünceyi ayırt etme eğilimlerinin etkisinin önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

5.4.6. Sistematiiklik Alt Ölçeğinin Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Sistematiiklik alt ölçeği bireyin örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğiliminin olduğunu göstermektedir. Sistematiiklik alt ölçeğini kazanmış birey karşılaştığı her durumda belli bir plana, programa ve bilgiye dayalı olarak düşünme eğilimindedir.

- ❖ PDÖ ve geleneksel öğretim modelinin uygulandığı deney veya kontrol grubunda olan öğrencilerin sistematiiklik alt ölçek puanlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuçta, deney grubundaki öğrencilerinin sistematiiklik puanlarına göre planlı ve dikkatli çalışma eğilimlerinin fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar (Rimienne 2002; Miri vd 2007) incelendiğinde, sistematiiklik alt ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Araştırmamız bu çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir.

PDÖ sürecinde öğrencilerin planlı ve programlı çalışmaları sistematiiklik eğilimini kazandıklarının göstergesidir. Senaryo uygulamalarında öğrencilerin oturumlara hazırlıklı gelerek planlı ve programlı çalıştıkları, bilgi düzeylerini artırmaya yönelik hazırlık aşamalarını başarıyla tamamladıkları ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

- Senaryoların her bir oturumu çok fazla sayıda öğrenme hedefine göre hazırlanmamalıdır. Birden çok öğrenme hedefi öğrencileri istenilen amaçtan uzaklaştırdığı gibi zaman açısından da sıkıntı yaratabilir.
- Çalışmada uygulanan senaryolar lisans programının üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Senaryolar farklı sınıf seviyelerine göre hazırlanarak uygulamalar yapılabilir.
- Facione 1990, öğrencilerin eleştirel düşünme ile birlikte bilişsel becerileri ve alışkanlıklarını teşvik etmenin yanı sıra öğretim programı, pedagoji ve eğitim düzeyinin değerlendirme stratejilerini etkili ve anlamlı bir şekilde ortaya konması gerekliliği ortaya çıkartılmıştır. Yapılacak araştırmalarda yukarıda belirtilen bileşenlerin belirlenmesi önerilebilir.
- Eleştirel düşünmeyi temel alan öğretim programları hazırlanarak, öğrencilerin kendilerine özgü düşüncelerine yer verilmesi önerilebilir.
- Eleştirel düşünme eğitiminin, üniversitelerde başarıya ulaşabilmesi için ilk koşul tahmin edilebileceği gibi, güçlü bir yönetim desteğidir (Kökdemir 2003). Üniversiteler içinde

kurulacak olan işbirliğinin, öğrencilerin okul sonrasında da başarılı olmalarına olanak sağlayacaktır.

- Facione 1990, bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi sağlayacak açık fikirli eğitim ortamlarının oluşturulması ve eleştirel düşünme aşamasına yönelik hazırlıklarının geliştirilmesini önemmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrencilerin kendilerini açık bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlayan ve eleştirel düşünme becerisi kazanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- BOUD David ve FELETTI Grahame (1997). **The Challenge of Problem-Based Learning**, 2nd ed., London: Kogan Page.
- BURRIS Scott H (2005). **Effect of Problem-Based Learning on Critical Thinking Ability and Content Knowledge Of Secondary Agriculture Students**, Dissertacion Doctoral, university of Missouri-Columbia, Proquest Dissertations and Thesis 3322153.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener (2007). **Deneysel Desenler**. 2. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- ÇEKİÇ Sevim (2007). **Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinden Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim de Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Programı, y.y.l.t., İzmir.
- ÇUBUKÇU Zuhâl (2006). "Türk Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri", **Turkish Online Journal of Education Technology**. 5 (4).
- DİRİMEŞE Elif (2006). **Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği, y.y.l.t., İzmir.
- DUCH Barbara J., ALLEN Deborah E. ve WHITE Harold. B. (1999). "Problem-Based Learning: Preparing Students to Succeed in the 21st Century", **Teaching Matters**, 3(2) [online serial].
- ELLIOTT Brett, OTY Karla, MCARTHUR John ve CLARK Bryon (2001), "The Effect of An Interdisciplinary Algebra/Science Course on Students' Problem Solving skills, Critical Thinking Skills and Attitudes Towards Mathematics", **Int. J. Math.Educ. Sci. Technol.** vol. 32, no. 6, 811-816.
- FACIONE Peter A. (1990). "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purpose of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations", **American Philosophical Association**. Newark, Del.112p.
- FACIONE Peter A., FACIONE Noreen C. ve GIANCARLO Carol Ann F. (1997). "The Motivation to Think in Working and Learning", **Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations for Student Learning**, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 67-79.
- GÜVEN Meral ve Kürüm Dilruba (2008). "The Relationship Between Teacher Candidates' Learning Styles and Critical Thinking Dispositions (An Investigation on the Students in Faculty of Education in Anadolu University)", **Elementary Education Online**. 7(1), 53-70.
- IP Wan Yim, LEE Diana T.F., LEE Iris F.K., CHAU Janita P.C., WOOTTON, Yvonne S.Y., CHANG Anne M. (2000). "Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students", **Journal of Advanced Nursing**. Volume 32, Issue 1. 84-90.

- KONG Siew Lang, "Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers in Singapore: A Preliminary Investigation", AARE Identification Code: KON-01173. <https://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm>, ET:1.12.2011.
- KÖKDEMİR Doğan (2003). **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.
- MCBRİDE Ron E., XIANG Ping ve WITTENBURG David (2002). "Dispositions Toward Critical Thinking: The Preservice Teachers' Perspective", **Teachers and Teaching**, 8:1, 29-40.
- MİRİ Barak, DAVID Ben-Chaim ve URİ Zolleer (2007). "Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking", **Res Sci Educ**, 37:353-369, DOI 10.1007/S11165-006-9029-2.
- QUITADAMO Ian Joseph (2002). **Critical Thinking in Higher Education: The Influence of Teaching Styles and Peer Collaboration on Science and Math Learning**. Doctor of Philosophy Individual Interdisciplinary. Washington State University The Graduate School.
- PHILLIPS Charles R., CHESNUT Renae J. ve ROSPOND Raylene M. (2004). "The California Critical Thinking Instruments for Benchmarking, Program Assessment and Directing Curricular Change", **American Journal of Pharmaceutical Education**, 68(4), Article 101.
- RIMIENE Vaiva (2002). "Assessing and Developing Students' Critical Thinking", **Psychology Learning and Teaching**, 2(1), 17-22.
- RUDD Rick, BAKER Matt ve HOOVER Tracy (2000). "Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship?", **Journal of Agricultural Education**, Volume 41, Number 3, pp. 2-12. DOI: 10.5032/jae.2000.03002
- TIWARI Agnes, LAI Patrick, SO Mike ve YUEN Kwan (2006). "A Comparison of the Effects of Problem-Based Learning and Lecturing on the Development of Students' Critical Thinking", **Medical Education**, 40: 547-554.
- TOK Emel (2008). **Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, y.y.l.t., İstanbul.
- UMAY Aysun (2007). **Eski Arkadaşımız Okul Matematikçisinin Yeni Yüzü**, Birinci Baskı. Ankara.
- VANDERSTOEP Scott W. ve PINTRICH Paul R. (2003). **Learning to learn. The skill and will of college success**. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall.
- WALSH Catherina M. ve HARDY Robert C. (1999). "Dispositional Differences in Critical Thinking Related to Gender and Academic Major", **Journal of Nursing Education**, 38, 4. Pg.149.
- YEH Mei-Ling (2002). "Assessing the Reliability and Validity of the Chinese Version of the California Critical Thinking Disposition Inventory", **International Journal of Nursing Studies**. 39, 123-132.
- YENİCE Nilgün (2011). "Investigating Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition in Terms of Different Variables", **European Journal of Social Sciences**. Volume 20, Number 4. 593-603.
- YUAN Haobin, WILLIAMS Beverly A. ve FAN Lin (2008). "A Systematic Review of Selected Evidence on Developing Nursing Students' Critical Thinking Through Problem-Based Learning", **Nurse Education Today**. 28, 657-663.

ZABİT Mohd Nazir (2010), "Problem-Based Learning On Students' Critical Thinking Skills In Teaching Business Education In Malaysia: A Literature Review", **American Journal of Business Education**, Jun; Volume 3, Number 6, ABI/INFORM Global pg.19.

ZOHAR Anat (2004). "Elements of Teacher's Pedagogical Knowledge Regarding Instruction of Higher Order Thinking", **Journal of Science Teacher Education**. 15(4): 293-312.

The Alteration in Students' Tendency to Critical Thinking at the End of The Teaching Process of "Statistics And Probability" Subject via Scenario

Esen Ersoy^{iv}, Neşe Başer^v

Extended Abstract: The most effective way in improving critical thinking skills is the application of appropriate learning method (Burris, 2005). Problem-Based Learning (PBL) method used in mathematics is one of the effective ways in determining the students' critical thinking skills. The research is of importance in terms of manifesting whether the subject of "Statistics and Probability-I" increases the students' critical thinking skills and whether this education leaves an impression on the students. Of the testing models, the testing model with pretest-posttest control group was used in the study. The study was conducted with the third grade students of Dokuz Eylül University, Buca, Faculty of Education, Department of Elementary Mathematics Teaching. The students of Branch-A (n=56) constitutes the experimental group and students of Branch-B (n=56) the control group. The students of experimental group completed the process with scenario practices, while the students of control group completed the process with the traditional methods.

As data collection tools, the scenario developed by the researchers and "California Critical Thinking Disposition Scale" adapted to Turkish by Kökdemir (2003) were used in the study. The teaching objectives were primarily determined in the preparation phase of the scenario developed by the researchers. The teaching objectives belonging to the scenario were established as: conditional probability, BAYES' theorem, product theorem belonging to conditional probability and the proof of BAYES' theorem. The scenario used in the study was arranged in accordance with the steps of analysis, synthesis and assessment enabling the transition to high-level thinking.

The questions towards the attitudes such as inferencing, determining the guidelines of the scenario, hypothesizing, finding the problem, finding a way of solution to the problem, associating the sessions, showing the ways of solution with figure, table and graph were arranged in the analysis step of the students.

In the synthesis step, on the other hand, students' obtaining new information by adding the new ones to those they learned in the scenario was aimed. In addition, they were expected to reach permanent information by associating the acquired gains with prelearnings. In the synthesis step, students exhibit new behaviours by producing new information by starting from the samples in the scenario, making sense of information again and combining the all information.

In the assessment step, on the other hand, students reach a conclusion for the solution of the problem in the scenario. In the assessment step, the roles of the training directors are effective. The assessment of the scenarios is of use in the organization of learning-teaching activities and in performing the assessment in a reliable way.

The arranged scenario is made up of three sessions. The first and second sessions are formed of two parts, and the third sessions is, on the other hand, composed of one part. In the first session;

- the learning objective of the first part was arranged as conditional probability,
- the learning objective of the second part was arranged as BAYES' theorem.

^{iv} Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, esene@omu.edu.tr

^v Yrd.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir

The first part was intended for conditional probability learning objective. After the definition of conditional probability had been reminded, sessions over the possibility that more than two events happen concurrently were prepared.

In the second part of the first session, probabilities of the results, that is to say, the learning objectives according to BAYES' theorem were prepared. In the second part, the results were included as to the appearance of the events such as the appearance of a single event, of two events simultaneously and of the events depending on the conditions. At this stage, when the probability of this result related to a specific event was determined after the result became clear, it was stated that the probabilities of the results are in question. In the second session;

- the learning objective of the first part was arranged as product theorem belonging to conditional probability,
- the learning objective of the second part was arranged as the proof of BAYES' theorem.

The proof of product theorem belonging to conditional probability was included in the first part in order to repeat the first session. Students were asked to prove the product theorem belonging to conditional probability in order to test whether they understood conditional probability in the previous session. With the participation of the training director in the process, the product theorem belonging to the conditional probability of $P(A \cap B) = P(B) \cdot P(A \setminus B)$ was proved by making use of $A \cap B = B \cap A$ feature.

In the second part, by reminding the BAYES' theorem, a distribution A_1, A_2, \dots, A_n of sample space S and for in B , there is an event apart from A_i ($i=1, \dots, n$)s, for each i ; the equation of $P(A_i \setminus B) = P(A_i)P(B \setminus A_i) \setminus P(A_1)P(B \setminus A_1) + \dots + P(A_n)P(B \setminus A_n)$ was obtained.

The third session was arranged as the application session covering the samples containing the first two sessions. The problems were re-assessed by going back as long as there was a problem in attaining the learning objectives. In the third session, it was observed that students had difficulty in understanding the BAYES' theorem.

In consequence, it became apparent that the effect of applied teaching method was positive. The fact that posttest critical thinking tendency scores of the experimental group students were higher than posttest scores of the control group revealed that the provided training improved the students' critical thinking skills. As a result of the teaching via scenario used in "Statistics and Probability-I" subject, significant differences came up between the students' critical thinking tendency and analyticity, open-mindedness, inquisitiveness, self-confidence, truth-seeking and systematicity which are the sub-scales of critical thinking scales. It became apparent that according to the analyticity sub-scale, students couldn't sufficiently acquire the tendency of reasoning and utilizing objective evidence in view of difficult problems; to open-mindedness sub-scale, students were aware of their own mistakes and were sensible to them; to inquisitive sub-scale, their tendency to learn was high without expecting any benefit according to the provided method of training and they were open to new information; to self-confidence sub-scale, the trust which they had in their own reasoning processes was positive; to the results of truth-seeking sub-scale, their tendency to assess the views and thoughts different from one another was positive; and to the systematicity sub-scale scores, the students had more tendency to study in a planned and careful way.

It was concluded in the study that the instruction provided employing scenario in mathematics teaching made the individual acquire the skills such as discovering the similarities and contrasts, being able to analyze and to assess in the thinking process, that is to say, it contributed positively to his/her acquiring critical thinking skill.

Key Words: Critical Thinking, Mathematics Teaching, Problem Based Learning.

Dokuzuncu Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Aydın İli Örneği^{i,ii}

Burak Feyzioğluⁱⁱⁱ

Özet: Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı kuramı temel alarak hazırlanmış 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin kimya öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 131 kimya öğretmenine “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşleri Anketi” uygulanmıştır. Aynı zamanda görev yaptıkları okul türü dikkate alınarak gönüllü 12 öğretmenin öğretim programına ilişkin görüşleri “Görüşme Formu” ile alınmıştır. Hem anketten hem de görüşmelerden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yenilenen öğretim programıyla beraber öğretmenlerin derslerinde kullanmış oldukları yöntem ve teknikte bir değişim olmadığını, ders kitaplarından yeterince yararlanmadıklarını, laboratuvar uygulamalarına yeterince yer vermediklerini göstermektedir. Öğretmenler bu durumun kalabalık sınıflardan, hazırbulunmuşluğu yetersiz öğrencilerden, fiziki şartlardan ve zaman yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri 2013-2014 yılında uygulanması planlanan kimya dersi öğretim programının içeriği ve öğretmen yeterlilikleri de dikkate alınarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kimya Öğretim Programı, Öğretmen görüşleri, Programın Uygulanması

GİRİŞ

Bilim alanında yaşanan hızlı gelişmeler ve bunların yaşamımıza etkileri bilimsel okur-yazarlığın önemini arttırmıştır. Günümüzün hızla ilerleyen bilim ve teknolojisine ayak uydurmanın en temel koşullarından biri, hızla değişen yaşam biçimine uyum sağlamış, bilim okur-yazarı bireyler yetiştirmektir (Duban, 2008). Bilimin tüm olanaklarını kullanamayan, çağdaş bilimi algılayamayan, bilim ve teknolojinin hızına ayak uyduramayan toplumlar bilimden ve bilimsel bilgidен yeteri kadar yararlanamazlar ve çevrelerinde olup biten sosyal ve toplumsal olgulara, doğa olaylarına, fen ve teknolojideki gelişmelere analitik düşünme yöntemiyle yaklaşamazlar. Olay ve olguları doğru sorgulayamazlar ve bilimsel sonuçlar çıkaramazlar. Böyle toplumların ekonomik olarak gelişmeleri de beklenemez (Temizyürek, 2003, s.4).

Fen bilimlerini iyi özümsemiş, bilim okur-yazarı bireyler, yaşadığı doğayı ve evreni doğru algılayan, bilimsel süreç becerilerine sahip, toplumu ve toplumsal olay ve olguları sorgulayan, eleştiren ve analitik düşünme yöntemlerini kullanan bireylerdir (Karamustafaoglu ve Yaman, 2006, s.218; aktaran Duban, 2008, s.2). Bilimsel okur-yazarın, kişisel kararlar alırken, toplumsal ve kültürel olaylara, ekonomik üretkenliğe katılırken fen kavram ve süreçlerini bilip uygulaması beklenir (Ulusal Araştırma Konseyi, Fen Eğitimi Standartları (National Research Council;NRC), 2000, s.13). Öğrencilerden bu süreçte bilim insanı gibi çalışarak gözlem

ⁱ Bu çalışma ADÜ, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen EĞF-09001 nolu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Not: Bu çalışmada verilerin toplanması ve analizindeki katkılarından dolayı Doç. Dr. Hatice ÖZENOĞLU KİREMİT'e teşekkür ederim.

ⁱⁱ Bu çalışma, II. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş hâlidir (Atatürk Üniversitesi, 05-08 Temmuz 2011 Erzurum-Türkiye).

ⁱⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Kimya Eğitimi A.B.D, burakfeyzioglu@hotmail.com

yapmaları, problem durumu oluşturmaları, araştırmayı tasarlamaları ve gerçekleştirmeleri, deneysel aktivitelerle veri toplamaları, tablo ve grafik haline dönüştürmeleri ve yorumlamaları, değişken belirlemeleri, değişkenleri değiştirmeleri, denenceler oluşturup test etmeleri ve kuramsal bilgilerle karşılaştırmaları, edindiği bilgileri yeni durumda kullanmaları ve sonuçları paylaşmaları beklenir (NRC, 2000; Hofstein, Levi-Nahum ve Shore, 2001; Williams, Papierno, Makel ve Ceci, 2004; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2007, 2011, 2013; Zimmerman, 2007; Duban, 2008).

Öğrencilerin bilimsel okuryazar olması birçok ülkenin öğretim programında yer aldığı gibi önemi de alanyazında vurgulanmıştır (Amerikan Bilim Geliştirme Kurulu, American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; NRC, 2000). Ulusal Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı [ÖBBS], 2009) ve uluslararası (PISA, TIMSS, PIRLS) düzeyde durum tespitine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar ülkemiz öğrencilerinin hem akademik hem de bilim okuryazarlığı açısından diğer ülkelere göre düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle ülkemizde ilköğretimde 2004 yılından itibaren öğretim programlarının değişimi gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik ortaöğretim programlarının bilgi ve beceri alt yapısını oluşturmuştur. Bu nedenle TTKB (2007) tarafından kimya öğretim programının da bu yapıya uyarlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 9. sınıfın sonundan itibaren alan seçmesi ve bazı öğrencilerin bu seneden sonra bir daha kimya dersi görmeyecek olmaları programın düzenlenmesi gerekliliğini göstermiştir (TTKB, 2007).

Yenilenen Programların Özellikleri

Bu gelişmeler dikkate alınarak TTKB tarafından tüm ortaöğretim öğretim programları ile beraber kimya dersi öğretim programı da 2007 yılında hazırlanmış ve 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak ülkemizde uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı kuramı temel aldığı belirtilen program, Kimyanın Gelişimi (18 kazanım/ 8 saat), Bileşikler (28 kazanım/ 16 saat), Kimyasal Değişimler (12 kazanım/ 12 saat), Karışımlar (10 kazanım/16 saat) ve Hayatımızda Kimya (22 kazanım/ 20 saat) ünitelerinden oluşmaktadır. Programın uygulanması için uygulayıcılara toplam 72 saat önerilmiştir. Program, kimya içerik kazanımlarını toplumun yararına sunulmuş ürünler, teknoloji ile etkileşimi ile çevreye ve hayatımıza etkileri ve bu bağlamlar ekseninde bilimsel düşünme yönteminin niteliği ve üstünlükleri açısından ele almıştır. Özellikle 9. sınıf kimya dersi öğretim programında ortak ve en genel kimya kavram ve ilkelerine ağırlık verilmiş, daha sonraki eğitim öğretim sürecinde kimya ile yakından ilgili mesleklere yönelecek bireylerin öğrenme süreçleri için temel oluşturulması hedeflenmiştir. Programda bir diğer hedef olarak öğrencilerin bilimsel yöntemi, bilimin tabiatı, bilim-teknoloji-çevre ilişkileri, deneyim ve uygulamalarla, zaman içinde gelişen ve oluşan kavrayışlar olarak görmeleri beklenmiştir. Kimya konuları işlenirken, bir yandan bilgi ve beceriler edinen öğrencilerin, bir yandan da bilimin yöntemini sezerek kavrayıp kullanması beklenmektedir. Yapılandırmacı kuram dikkate alınarak hazırlanan ders programında, kimya içerik kazanımları yanında bilimsel süreç becerileri, kimya-teknoloji-toplum-çevre ilişkisi kazanımları ve iletişim-tutum ve değer becerileri programın çıktılarını olarak belirtilmiştir (TTKB, 2007).

Programın uygulanışına ilişkin öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda 2011 yılında program tekrar gözden geçirilmiş ve içinde bazı değişiklikler yapılmıştır (TTKB, 2011). Örneğin, programın dayandığı kuramda, vizyonunda ve beklenen çıktılarında değişimin olmadığı görülmüştür. Yenilenen programda sadece ilk ünitesindeki kimya içerik kazanım sayısı 18'den 12'ye düşürülmüş, ikinci üniteye ise hem içerik kısmen değiştirilmiş hem de kazanım sayısı (28'den 24'e) düşürülmüştür. Programın uygulanması için planlanan sürede değişiklik yapılmamıştır.

Son olarak program, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere üzerinde köklü değişiklikler yapılarak tekrar değiştirilmiştir (TTKB, 2013). Dokuzuncu ve 10. sınıf öğretim

programı Temel Düzeyde, 11. ve 12. sınıf öğretim programları İleri Düzeyde Kimya Dersi Öğretim Programı olarak sınıflandırılmıştır. Programda amaç olarak kimya bilimini, tarihsel gelişimi ve sebep sonuç ilişkileri temelinde tanıtmak, kimyanın kavramlarına ve sembolik diline aşinalık kazandırmak suretiyle gündelik hayata girmiş çeşitli kimyasalların özellikleriyle işlevleri arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini, kimyasalların insan ve çevre sağlığı açısından etkilerinin farkına varmalarını ve doğru kullanımına yönelik bilinç edinmelerini sağlamak olarak belirlenmiştir. Daha önce eğitim/öğretim kazanımları içinde belirtilen iletişim tutum, bilimsel süreç ve kimya-teknoloji-toplum-çevre beceri ve kazanımları “Bilimsel Okur-Yazarlık Temaları” içinde ve bu kazanımlara bilimin doğası, bilimsel bilgiyi anlama kazanımları, psikomotor ve yaşam becerileri de eklenerek verilmiştir. Bu programın genel amaçlarında 2011 yılındaki programdan farklı olarak özellikle kimya biliminin ve bilimsel bilginin gelişim sürecine ve doğasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı kuramın temel alındığı bu programın işleniş süresi 72 saat olarak önerilmiştir. 2007 ve 2011 programları 5 üniteden (Kimyanın Gelişimi, Bileşikler, Kimyasal Değişimler, Karışımlar, Hayatımızda Kimya) oluşurken 2013 ders programı dört üniteden (Kimya Bilimi, Atom ve Periyodik Cetvel, Kimyasal Türler Arası Etkileşimler, Maddenin Halleri) oluşmaktadır.

Yapılandırmacı kuramın esas alındığı ders programları ile anlamlı öğrenmenin sağlanması (Ausubel, 1978; Novak, 2002; Rikers, Van Gog ve Paas, 2008; Gijbels ve Loyens, 2009) ve gerçek yaşam durumlarının sınıf ortamına taşınarak öğrenenlerin etkinlikler yoluyla gerçek yaşam durumları ile etkileşimleri (Hein, 1991; Uçar ve Yeşilyaprak, 2006) beklenmektedir. Öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda fiziksel öğrenme çevresinin düzenlenmesi ve bilişsel etkinlikler ile öğrenme işleminin rahat, keyifli ve kolay gerçekleştirilmesi gerekir (Loyens, Rikers ve Schmidt, 2008). Programda hedeflenen çıktılarının sağlanması, çoklu bakış açılarının ve sosyal öğrenme ortamlarının (araştırma-keşfetme-işbirlikli öğrenme) (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997; Rikers, Van Gog ve Paas, 2008) yer alması ile gerçekleşir. Programın etkili uygulanması, öğrenme öğretme sürecinin genel kavram, ilke, olay ve olgularla irdelemesi ve tümdengelimine dayalı olarak işlenmesi (Uçar ve Yeşilyaprak, 2006) ile gerçekleşir. Aynı zamanda öğrenenlerin kendi etkinliklerine ve önbilgilerine dayanan çoklu sunum olanaklarıyla özgün öğrenmenin gerçekleştirilmesi de (Yurdakul, 2005) programın etkili uygulanmasıyla ile mümkündür. Programın etkili uygulanmasında sonuç yerine süreci ve performans ölçen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı (NRC, 2000; Hofstein, Shore ve Kipnis, 2004; Yurdakul, 2004; Taitelbaum, Mamlok-Naaman, Carmeli ve Hofstein, 2008) öğrenme öğretme süreçlerine sahip olması beklenmektedir. Kimyanın deneysel bir bilim dalı olduğu dikkate alınrsa, programın uygulanmasında ve hedeflenen çıktılara ulaşmada laboratuvar uygulamalarının ve bu uygulamalarda kullanılan yaklaşımın göz ardı edilmemesi gerekir. Bu uygulamalar, güncel yaşamla ilişkisi olan, problem çözmeye, araştırmaya ve keşfe dayalı aktivitelerde bulunmasını sağlayan ve proje ve fikir üretme çalışmalarına yer veren öğrenen merkezli yaklaşımları içermelidir (Ayas vd., 1997; Lei, 2006; Morrison, 2012). Ders programının yenilenme gerekçesi olarak (TTKB, 2007) içerik seçiminde ana belirleyici öğe olarak kimyanın gündelik hayata yansıyan yönlerinin seçilmesi, içeriğin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve sadece içerik kazanımlarına yer vermemesi, yapılandırmacı kuramı temel alışı açısından önemlidir.

Uygulayıcıların Rolü ve Öğrenme Ortamının Özellikleri

Eğitimsel reformların başarıya ulaşması, programın içeriği kadar uygulayıcılarının özelliklerine de bağlıdır. Programın hedefleri, programın uygulayıcısı öğretmenler tarafından doğru algılanması ve uygulanması ile gerçekleşebilir (Trigwell, Prosser ve Taylor, 1994; Van Driel, Bulte ve Verloop, 2007; Al-Amoush, Markic ve Eilks, 2012). Ders programındaki değişikliklere paralel olarak MEB tarafından 2011 yılında “Kimya Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiş ve yayınlanmıştır. Öğretmenlerden beklenen yeterliklerin yapılandırmacı kuramda belirtilen öğretmen rolleri (Schunk, 2011, s.264) ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Reformların başarıya ulaşmasının başka bir şartı ise öğretmen inanışlarının, görüşlerinin dikkate alınması, yapısı ve içeriğinin iyi analiz edilmesidir (Clark ve Peterson, 1986; Duffee ve Aikenhead, 1992; Tobin ve McRobbie, 1996). Reformların başarıya ulaşması programın başarılı olacağına inanan ve düşünen uygulayıcılarla gerçekleşebilir (Van Driel, Bulte ve Verloop, 2007).

Reformların başarılı olması öğretmen özellikleri kadar öğrenme ortamının özellikleri ile de ilişkilidir. Alanyazında yenilenen ders programının etkili biçimde uygulanmasında öğrencilerin aktif olduğu uygulamalara yer verilmesi tartışma konusudur. Ders saatlerinin sınırlı olması (Hodson, 1990; Jones, Gott ve Jarman, 2000; Booth, 2001; Hackling, Goodrum ve Rennie, 2001; Backus, 2005), etkili ve yeterli miktarda ders materyalinin bulunmaması (Hofstein ve Lunetta, 1982; Costenson ve Lawson, 1986; Lawson, 2000), öğrenenlerin hazırbulunuşluklarındaki yetersizlik (Hofstein ve Lunetta, 1982) ve sınıfların kalabalık olması (Cheung, 2008) programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının düşük, algılarının olumsuz olması (Costenson ve Lawson, 1986; Brown, Abell, Demir ve Schmidt, 2006) programın etkili uygulanmasını engelleyen bir diğer değişken olarak düşünülebilir. Aynı zamanda program içeriğinin öğretmenler tarafından anlaşılması ve yenilenen öğretim programı ile beraber rollerindeki değişimin farkında olmamaları programın istenilen düzeyde uygulanmasını etkileyebilir. Ülkemizde yenilenen öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmalar da alanyazın ile paralellik göstermektedir. Barın (2009), Erzurum ilinde görev yapan kimya öğretmenlerinin yenilenen programın uygulanışına ilişkin sorunlarını incelemiş, öğretmenlerin programda istenilen yöntem ve teknikten çok yaygın olarak anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin programın istediği yöntem ve teknikleri kullanamamasında uygulanış süresinin yetersizliğinin, fiziki ortamın uygun olmayışının, konularının yoğunluğunun ve yeterli araç-gereç olmayışının etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlara Kurt ve Yıldırım (2010) ve Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal (2011)'in çalışmalarında da rastlanmıştır. Kurt ve Yıldırım (2010), Trabzon ve Rize illerinde görev yapan 15 kimya öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin programda sunulan içeriği nasıl uygulayacakları, hangi yöntem ve teknikleri kullanacakları konularında programda yeterli bir açıklamanın olmadığını ve yenilenen programla ülkemizdeki üniversite sınav sisteminin (YGS) örtüşmediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ercan (2011), diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin cinsiyeti ile programın yapısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Program değişikliğinden sonra, programı değerlendirmek üzere yalnızca öğretmen görüşleri incelenmemiş, aynı zamanda uygulama sürecinde kullanılan ders kitaplarının incelenmesi üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Kazak (2010) öğretmenlerin ders kitaplarını programdaki kazanımları takip etmek ve sunumlarını hazırlamak için kullandıklarını belirlemiştir. Araştırmada Üniversite Seçme Sınavının öğretmenlerin ders kitabı kullanımını etkilediği belirlenmiştir. Aydın (2010), yenilenen öğretim programına göre hazırlanmış 9. sınıf kimya ders kitabını öğretmenlerin görüşünü alarak içerik yönünden incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerce ders kitabının programın belirlediği düzeyde hazırlandığı, ancak kitapta yer alan bazı kavramların öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, ders kitabında bilginin gerekliliği ve yararı üzerinde yeterince durulmadığı, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve ilişkilendirme konularında orta düzeyde öğrencileri motive ettiği öğretmenlerce belirtilmiştir. Yüksel (2011), yenilenen kimya dersi öğretim programında öngörülen eğitim ve öğretim kazanımlarının 9. sınıf kimya ders kitabında ne düzeyde temsil edildiğini belirlemeye çalışmıştır. Programda ifade edilen iletişim, tutum ve değer kazanımların kitapta temsil edilmediğini ve kitabın ortaöğretim programında ifade edilen amaç ve kazanımları karşılamada sorunlu olduğunu tespit etmiştir. Nakiboğlu, Kaşmer, Gültekin ve Dönmez (2010), 1996 ve 2007 yılı programlarına göre hazırlanan ders kitaplarını ön

düzenleyicilerin temsili açısından karşılaştırarak incelemiştir. 1996 yılı programına göre hazırlanan kitapta sadece sergileyici ön düzenleyicilere yer verilirken, 2007 yılı ders programı doğrultusunda hazırlanan kitapta hem sergileyici hem de karşılaştırmalı ön düzenleyicilere yer verildiğini belirlemiştir. Ders kitaplarının bu özellikleri, öğretmenlerin uygulama sırasında kullandıkları ders materyalinin seçiminde etkili olabilir.

Alanyazın incelendiğinde, kimya dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin özellikle farklı okul türündeki öğretmenler ile derinlemesine çalışılmadığı ve bu konuda zengin veri olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi ve görüşlerini temel alan çalışmalar araştırmacılara öğretmenlerin daha sonraki sınıf davranışları ve öğretme öğrenme anlayışlarını belirlemede ve anlamada olanak sağlayacağı gibi (Fenstermacher ve Soltis, 1986), öğretmen eğitim programlarının ve hizmetiçi eğitim içeriklerinin geliştirilmesinde ve öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerinde büyük bir potansiyel (Bryn, 2003) sağlayacaktır. Öğretmen görüşlerinin ve bilgilerinin dikkate alınması, daha etkili bir programın geliştirilmesinde planlayıcılara ve geliştiricilere rehber olacaktır (De Jong, 2007).

Alanyazında belirtildiği gibi, programın amacına uygun yürütülebilmesi için programın uygulayıcısı kimya öğretmenlerinin programın amacını benimsemeleri, anlamaları ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin rollerindeki değişimi farkında olmaları gerekir (Barın, 2009; Ercan, 2011; Kurt ve Yıldırım, 2010). Aksi durumda programın öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanması beklenemez.

Bu çalışma ile yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış öğretim programı ile kimya öğretmenlerinin rollerindeki ve sorumluluklarındaki değişimin ne kadar farkında oldukları, programı ne derece benimsedikleri ve programın felsefesi ve özelliklerinin ne kadar anlaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşü ile programın uygulanmasına yönelik durum tespitiyle eksiklerin giderilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bundan sonraki çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, 2007 yılı ders programının yanında 2011 ve 2013 ders programlarının da tanıtılması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi açısından reformun ne derece etkili olacağına ilişkin bir fikir vereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri, genel tarama modeli kullanılarak araştırılmıştır.

Çalışma Grubu ve Özellikleri

Araştırma Aydın ili merkezinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aydın ilinde 2009-2010 eğitim öğretim yılı itibarıyla toplam 30 Anadolu Lisesi (%31), 45 meslek lisesi (%46), 18 genel lise (%18), 1 fen (%1), 1 sosyal bilimler (%1) ve 3 de özel lise (%3) bulunmaktadır. Bu liselerde 143 kimya öğretmeni görev yapmaktadır (Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009). Çalışmanın ilk aşamasında yenilenen kimya dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin Aydın ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 131 kimya öğretmenine ulaşılmış ve görüşleri alınmıştır. İkinci aşamasında ise her okul türünü temsil eden 12 gönüllü öğretmen ile öğrenme- öğretme süreçlerine ilişkin derinlemesine görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 3'ü (%25) Anadolu lisesi, 4'ü (%34) meslek lisesi, 2'si (%17) genel lise, 1'i (%8) Fen lisesi, 1'i (%8) Sosyal Bilimler lisesi ve 1'i de (%8) özel lisede görevlidir. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri

Cinsiyeti	Mezun Olduğu Fakülte	Mesleki Tecrübe	Öğrenimi	Program tanıtımı yapılmış mı?	Görev yaptığı lise türü	Ortalama Sınıf Mevcudu	Laboratuvar imkânı	Kod
Erkek	Fen	23	Y. lisans	Evet	Anadolu	25-30	Kimya	A1
Erkek	Eğitim	11	Y. lisans*	Evet	Anadolu	25-30	Kimya-Biyoloji-Fizik ortak	A2
Kadın	Eğitim	12	Lisans	Evet	Anadolu	25-30	Mevcut değil	A3
Kadın	Eğitim	19	Y. lisans	Hayır	Genel**	25-30	Mevcut değil	G1
Erkek	Eğitim	17	Lisans	Evet	Genel	25-30	Kimya	G2
Erkek	Fen	25	Lisans	Evet	Meslek	25-30	Kimya	M1
Kadın	Eğitim	16	Lisans	Evet	Meslek	25-30	Mevcut değil	M2
Kadın	Eğitim	12	Lisans	Evet	Meslek	25-30	Mevcut değil	M3
Erkek	Fen	14	Lisans	Evet	Meslek	25-30	Kimya	M4
Kadın	Eğitim	24	Lisans	Evet	Fen	26	Kimya	F
Erkek	Fen	18	Lisans	Evet	Sosyal	26	Kimya-Biyoloji-Fizik ortak	S
Kadın	Fen	12***	Lisans	Evet	Özel	12	Kimya ve seramik atölyesi	Ö

*Bu öğretmen yüksek lisansını kimya eğitiminde, diğer iki öğretmen organik ve analitik kimya da yapmışlardır.

**2010 yılında yayınlanan genelge ile Genel liselerin tümü Anadolu lisesine dönüştürülmüştür.

***10 yıl dersane 2 yıl özel lise deneyimi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin 2007 yılında hazırlanan 9. sınıf kimya dersi öğretim programının öğrenme - öğretme sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Görüşleri Anketi" ve bu sürece ilişkin ayrıntılı görüş alabilmek amacıyla "Görüşme Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin cinsiyetini, kıdemini, görev yaptıkları okul türünü, okulun fiziki şartlarını ve aldıkları hizmetiçi eğitimin yeterliliğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Görüşleri Anketi (UYGA): Öğretmenlerin yenilenen öğretim programının uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket maddeleri oluşturulurken, yenilenen öğretim programının kuramsal çerçevesi, bu çerçevenin özellikleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin rolü, kullanılması beklenen yöntem, teknik, strateji ve modeller, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dikkate alınmış, bu başlıklara ilişkin alan taraması yapılmıştır (Hofstein ve Lunetta,1982; Hackling, Goodrum ve Rennie, 2001; Backus, 2005; Van Driel, Bulte ve Verloop, 2007; Cheung, 2008). Üçlü likert tipi dereceleme sistemindeki anketin maddeleri için “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “katılmıyorum” düzeyleri kullanılmıştır. Anketin kapsam ve görünüş geçerliği çalışması için taslak formlarda yer alan maddeler uzman görüşleri (2 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 program geliştirme uzmanı ve 2 kimya alan uzmanı) doğrultusunda incelenmiş ve uygulama öncesi son haline getirilmiştir. Anket 16 maddeden oluşmaktadır.

Görüşme Formu: Bu form, kimya öğretmenlerine yönelik olarak 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Formda, öğrenme ortamı ve içeriğinin hazırlanmasına (planlama), uygulanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin sorular yer almaktadır. Form hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış, 9. sınıf kimya dersi öğretim programının yenilenme gerekçesi, vizyonu, çıktıları ve özellikleri incelenmiştir. Geliştirilen form, 1 kimya öğretmeni, 2 alan eğitimcisi, 2 program geliştirme uzmanı ve 1 Türkçe dil uzmanı tarafından incelenmiş, eksiklerin belirlenmiş ve önerileriyle son haline getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Anket, öğretmenlerin katıldıkları bir eğitim seminerinde; görüşme formu ise görüşme için gönüllü olan öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşme için öğretmen seçiminde görev yaptıkları okul türü dikkate alınmıştır. Öğretmenlerle görüşme öğretmen ve iki araştırmacının yer aldığı bir ortamda (okul kütüphanesi/boş sınıf) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, öğretmenlerden bazılarının isteğine bağlı olarak, ses kayıt cihazı kullanmak yerine, görüşler yazılı olarak (alanı farklı olan diğer araştırmacı tarafından) kayıt altına alınmıştır. Yazılı veriler görüşme sonucunda öğretmenlere okutulmuş, yazılanların doğruluğuna ilişkin onayları alınmıştır. Her görüşmede sorular aynı araştırmacı tarafından sorulmuştur. Ayrıca, ses kayıtlar yazılı hale getirilmiş, ses kayıtlarıyla yazılı metinler karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

UYGA’dan elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi betimsel yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğretmen görüşleri belirli kategoriler altında sınıflandırılmış ve özetlenmiştir. Sınıflandırma görüşme sorularından ve görüşme sonunda elde edilen verilerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin sınıflandırılmasında Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün (2011) hazırladığı “Kimya Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri”nden de yararlanılmıştır. Veriler planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme boyutları içinde, hizmetiçi eğitim, kaynak seçimi, süre kullanımı, fiziksel öğrenme çevresi, kullanılan yöntem ve teknik, laboratuvar uygulamaları, beceri ve kazanımlar, tutumlar ve ölçme değerlendirme teknikleri olarak sınıflandırılmıştır. Bulguların örgütlenmesinde araştırmacı, ilişkileri açıklayarak, neden-sonuç ilişkileri kurarak ve sonuçlar çıkararak bütüncül

anlamın oluşmasını sağlamaya çalışmıştır. Alıntılarının seçiminde, genişliğe, derinliğe, inandırıcılığa, zıtlığa ve uygunluk ölçütlerine dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular:

Öğretmenlerin 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulamasına yönelik görüşlerinin yüzde ve frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Örneklemini 131 öğretmen oluştursa da tüm öğretmenler her maddeye yanıt vermemişlerdir. Bu nedenle bazı maddeler 125, bazıları ise 126 yada 127 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Öğretmenler 9. sınıf kimya dersi öğretim programının konuların öğretimi ile ilgili uygun sınıf içi etkinliklere (% 45.7) olanak sağladığını, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine (% 42.1) imkân sağladığını ve işbirliği yapmalarına önem verdiğini (% 40.8) belirtmişlerdir. Aynı zamanda programın deney ve gözleme yeterince ağırlık verdiğini (% 50.8), öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına olanak sağladığını (% 39.4) ve aktif öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olunması gerektiğini (% 60.6) ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenler, programın öğrenci aktifliğine dayalı olsa da öğrenci katılımını sağlamanın zor olduğunu (% 67.7), etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında araç-gereç eksikliği yüzünden sıkıntı yaşadığını (% 65.1) ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu nedeni ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya uygun olmadığını (% 57.5) belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenlerin 9.sınıf kimya dersi öğretim programının uygulamaya yönelik görüşlerinin yüzde ve frekans değerleri

Maddeler	N %	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1.Öğrenenler arasındaki, bireysel farklılıkları dikkate alır.	127 %	39 30,7	52 40,9	36 28,3
2.Konuların öğretimi ile ilgili uygun sınıf içi etkinliklere (deney/proje vb.) yer verir.	127 %	58 45,7	54 42,5	15 11,8
3.Aktif öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı gerektirir.	127 %	77 60,6	40 31,5	10 7,9
4.Öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân verir.	126 %	53 42,1	45 35,7	28 22,2
5.Öğrenenlerin işbirliği yapmalarına önem verir.	125 %	51 40,8	50 40,0	24 19,2
6.Öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına olanak sağlar.	127 %	50 39,4	54 42,5	23 18,1

7.Öğrenenin kendisi için uygun çalışma teknikleri geliştirmesini sağlar.	127 %	35 27.6	60 47.2	32 25.2
8.Öğretmen tarafından yapılması beklenenleri açık olarak ifade etmemiştir.	127 %	70 55.1	44 34.6	13 10.2
9.Sadece kişisel çabaları olan öğrenenlerin yararlanmasını sağlar.	126 %	67 53.2	45 35.7	14 11.1
10.İçinde uygulanan yöntem ve teknikler öğrencileri motive edici değildir.	127 %	54 42.5	52 40.9	21 16.5
11.Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu nedeni ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya uygun değildir.	127 %	73 57.5	40 31.5	14 11.0
12.Kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirmek zordur.	126 %	58 46.0	48 38.1	20 15.9
13.Etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında araç-gereç eksikliği yüzünden sıkıntı yaşanmaktadır.	126 %	82 65.1	29 23.0	15 11.9
14.Deney ve gözleme yeterince ağırlık vermiştir.	126 %	64 50.8	48 38.1	14 11.1
15.Öğrenci aktifliğine dayalı olsa da öğrenci katılımını sağlamak zor olmaktadır.	127 %	86 67.7	31 24.4	10 7.9
16.İçinde yer alan etkinlikler laboratuvar/deney malzemesi olmadığı için gerçekleştirilemez.	127 %	59 46.5	46 36.2	22 17.3

Ayrıca programın öğretmenden yapılması beklenenleri açık olarak ifade etmediğini (% 55,1), sadece kişisel çabaları olan öğrencilerin programdan yararlanabileceğini (% 53.2) ve içinde yer alan etkinliklerin laboratuvar/deney malzemesi olmadığı için gerçekleştirilemeyeceğini (% 46.5) ifade etmişlerdir. Öğretmenler, program kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirmenin zor olduğunu (% 46.0) ve uygulanması istenen yöntem ve tekniklerin öğrencileri motive edici olmadığını (% 42.5) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular:

Öğretmenlerin yenilenen öğretim programına ilişkin görüşleri; derse hazırlık, dersin uygulanması ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin yenilenen öğretim programına hazırlık yapabilmeleri için programın kendilerinden ne istediğini anlamaları gerekir. Bu da programın uygulanmasından önce öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitim ile gerçekleşebilir. Görüşme yapılan öğretmenler yenilenen öğretim programı ile ilgili aldıkları hizmetiçi eğitimden memnun kalmadıklarını belirtmişlerdir. Sadece programın

tanıtılıp, uygulamanın yapılmaması ve programı tanıtanın konuya hâkim olmamasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Eğitimlerin sürekli olması ve uygulama aşamasında sıkıntı yaşandığında uzmana hemen ulaşabilme imkânının olması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin yenilenen programla beraber derse hazırlıklarına ilişkin görüşleri

Yenilenen öğretim programına ilişkin aldığınız hizmetiçi eğitimden memnun kaldınız mı?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Hayır,</p> <ul style="list-style-type: none"> Programın uygulamalı olarak tanıtılmaması. (A2, A3, G1, G2, M1, M2, M4, S) Programı tanıtanın konuya hakim olmaması. (A2, A3, G1, G2, M1, M2, M4, F, S) Hizmetiçi eğitimlerin sürekli verilmemesi, hemen uzmana başvurulmaması. (M2, A3) <p>Evet,</p> <ul style="list-style-type: none"> Konuların işlenişinin ayrıntılı olarak açıklanması. (M3) 	<p>“Zamanın, öğrencilerin, öğrencilerin önbilgisinin, hizmetiçi eğitimin yetersiz olduğu durumda ders işlememde nasıl bir değişim beklenir ki?” (A2)</p> <p>“Kitaptaki etkinlikler açık ve anlaşılır. Ancak nasıl uygulanması hususunda yeterli eğitim verilmedi. Kendi kendimize bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.” (M1)</p>
Yenilenen öğretim programı ile derse yönelik hazırlığınızda değişim gerçekleşti mi?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Kısmen,</p> <ul style="list-style-type: none"> Ders çalışmak zorunda kalınması. (A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4) Yeni ders notları hazırlanması. (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M4, S) Kullanılan kaynakların değiştirilmesi. (A1, A3, G1, G2, M1, M2, M4) <p>Çünkü,</p> <ul style="list-style-type: none"> Okulların fiziki donanım olarak yetersizliği (A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4) Öğrencilerin seviyesinin düşüklüğü (G1, G2, M1, M2) Programın içeriğinin okulun yapısına uygunluğu (G1, M2, M3, F) YGS ve ortak sınavların değişimi engellemesi. (A1, A2, A3, Ö) Programda kimyanın temel konularına (mol, temel yasalar vb.) yeterince yer verilmemesi. (A2, A3, G1, Ö) Öğrencilerin deney becerilerindeki yetersizlik. (A1, A2, A3, Ö) Programın uygulanması için verilen zamanın yetersizliği. (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4, Ö, S) 	<p>“Aydın’daki okullar donanım olarak yeni programa hazır değiller. Ayrıca öğrenciler hiç deney yapmadan ve fen temeli almadan ilköğretimden geliyorlar. Bu durumda öğretmen olarak hala tahtadan ders anlatmak zorunda kalıyoruz. Öğrenci de dinleyen oluyor.” (M1)</p> <p>“Derse hazırlıklar daha çok zamanımı alıyor. Ve ilk defa uyguladığımız için zamanımızı alıyor. Planlama yaparken tüm kazanımları dikkate alıyorum. Ancak tümünü alacağım diye bir kural yok. Programda böyle bir esneklik var.” (A1)</p> <p>“Öğrenciler 4 sene sonra sınava girecekler. Bu nedenle bu sınava da hazırlık yapmak gerekiyor. Kitapta temel kavramlara (mol kavramı, temel yasalar, vb.) yeterince yer verilmemiş. Ayrıca kitapta yeterince problem çözümü de yok.” (Ö)</p> <p>“Öğrencilere ancak kimya kazanımlarını verebiliyorum. Etkinlikler için zaman yok. Etkinlik için 20 dakika süre ayırsanız diğer konuları ne zaman yetiştireceksiniz. Kitap tek başına BSB’leri kazandırmaya yeterli görünmüyor. Ancak laboratuvar uygulamaları ve teorik derslerle bu mümkün olabilir. Teorik ders ve laboratuvar dersi ayrı ayrı ve yeterli sayıda olmalıdır (4+4 saat).” (A3)</p>
Yenilenen öğretim programı ile kaynak seçiminizde değişim oldu mu?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler

<p>Evet,</p> <ul style="list-style-type: none"> • MEB'in önerdiği ders kitabının kullanılması. (G1, G2, M2, M3, M4) • Üniversite kitaplarından yararlanılması. (A1, F) • Konuların MEB'in kitabından takip edilmesi, ders kitabı dışındaki kaynakların, dersane kaynaklarının kullanılması (A3, Ö) • İnternette ders sunularının indirilmesi (Ö, A2, A3). 	<p>"Önceden kitapta yeterince bilgi vardı. Yeni programda bize daha çok iş düşüyor. Kitap yeterli değil. Çünkü yeterince bilgi vermiyor. Kaynakla çalışmamız gerekiyor." (M2)</p> <p>"Geçen seneden beri "Düşünme Becerileri" ile ilgili seminer alıyoruz. (PISA da sorulan sorularla da ilgili...) ancak seminerlerde öğrendiklerimizi derslerde uygulayamıyoruz. Çünkü zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Deney yapma, gözlem vb. becerilere zaman olmadığı için hiç yer veremiyoruz." (Ö)</p> <p>"YGS kaygısı okulda ve öğretmenlerde var. Sistem YGS'nin önemini kaldırmıyor. Eğer YGS ye göre başarı ölçülecekse bu becerilerin çok büyük önemi yok." (A2)</p>
--	--

Yenilenen program ile öğretmenlerin derse hazırlıklarında programın hedeflerine uygun olarak değişim beklenmektedir. Öğretmenlerin tümü yenilenen öğretim programı ile beraber derse hazırlıklarının kısmen değiştiğini belirtmiştir. Öğretmenler bu süreci daha çok alan bilgilerini güncelleyerek ve yeni ders notları hazırlayarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Derse hazırlıklarını; okulların fiziki donanımındaki yetersizliğin, öğrencilerin seviyesindeki düşüklüğün ve programda uygulamaya ayrılan zamanın yetersizliğinin etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca üniversiteye giriş sınavının ve ortak sınavların, okulun yapısının hazırlık aşamasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yenilenen programla öğretmenler kimyanın temel konularına (mol, temel yasalar vb.) yeterince yer verilmediğini, bu durumda kullandıkları kaynakları gözden geçirmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler MEB'in önerdiği ders kitabını kullandıkları gibi üniversite kimya kitaplarından, dersane kaynaklarından yararlandıklarını da belirtmişlerdir. Ders içeriklerini hazırlarken internette ders sunusu indiren öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir. Kaynak seçiminde daha çok kimya içerik kazanımlarına dikkat edildiği görülmektedir. Ayrıca YGS'yi ve ortak sınavları ve kendi ifadeleriyle temel kimya kavramlarını (mol, temel yasalar vb.) dikkate aldıkları da belirlenmiştir. Kaynak seçiminde öğrencilerin önbilgilerine, programda belirtilen BSB, K.T.T.Ç.İ., Problem Çözme, İletişim- tutum- değer becerilerine yeterince, işbirlikli çalışma ortamına, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına ise hiç yer vermedikleri görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 4. Öğretmenlerin yenilenen programla beraber uygulamaya ilişkin görüşleri

Programın içeriği size verilen ders süresinde işleme uygun mu?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Hayır, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> Etkinlikleri yapmaya zamanın olmaması. (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4, Ö) Soru çözecek zamanın bulunmaması. (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M4, Ö) Konu sayısının çok olması (A2, A3, G1, G2, M1, M2, Ö) Son konuya çok zaman ayrılmış. (Ö) <p>Evet, çünkü;</p> <p>Konular öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, daha da ayrıntıya girilme gereği. (F)</p>	<p>“Konu sayısı çok fazla. Daha 3. üniteyiz (Mayıs).” (M1)</p> <p>“Kimyanın gelişimi ünitesi ilk sene bizi çok zorlamıştı. Ancak bu sene 1 saatte hallettik.” (M2)</p> <p>“Zamanı yetiştiremiyoruz. Ek süre verilse dahi bu sürede ancak soru çözülebilir.” (M4)</p> <p>“Okulumuzda ders saati dışında etütler oluyor. Etütleri soru çözmeye ayırıyoruz.” (Ö)</p>
<p>Yenilenen ders programı ile fiziksel öğrenme çevresinde (kullandığınız araç-gereçler, tahtayı kullanma şekliniz, öğrencileri oturma düzeni, laboratuvar kullanımında değişim gerçekleşti mi?</p>	<p>Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler</p>
<p>Hayır,</p> <ul style="list-style-type: none"> Laboratuvar bulunmaması (A3, G1, M2, M3) Kimya, biyoloji, fizik laboratuvarlarının ortak kullanılması (A2, S) Laboratuvar malzemesi sıkıntısı (A1, A2, G2, M1, M4) Fiziki koşulların yeterli olmasına rağmen zaman sıkıntısının olması (Ö, A1, A2) Programın uygulanamaması (A2, A3, G1, M1) 	<p>“Okulumuzda tam donanımlı laboratuvar ve seramik atölyesi bulunmakta. Sadece ilk hafta laboratuvarında çalışabildik. Simyadan Kimyaya ünitesindeki iplik boyama deneyini laboratuvarında gerçekleştirdik. Öğrenciler bu deneyden büyük zevk aldılar. Hatta deney planı yaptık ve yaptırдық. Ancak zaman sıkıntısı ve konu yoğunluğundan dolayı laboratuvara bir daha çıkamadık. Aslında planlamamızda deney yapma vardı.” (Ö)</p> <p>“Eski programda bazı deneyleri anlatıp geçiyordum. Bu programda ise yapmaya çalışıyorum. Yapamadıklarımı ödev olarak veriyorum” (M1)</p>
<p>Yeni programla beraber sınıfta ders işlemenizde/ kullandığınız yöntem-teknikte bir değişim gerçekleşti mi?</p>	<p>Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler</p>
<p>Hayır, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> Yeni programın tam olarak uygulanamaması (A2, A3, M1, G2) Zaman sıkıntısı yaşanması (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4, Ö) Okulların donanım olarak hazır olmaması. (A2, A3, G1, G2, M2, M3) Programın istediği yöntemlerin daha önceden de uygulanıyor olması (A1, M3, F, S) Öğrenciler yeni programa hazır olmaması. 	<p>“Özellikle son üniteyi yetiştirmede zorlandık. Bu nedenle öğrencilere sunum yaparak bu konuları işlemeye çalışıyorum. Ayrıca anlattıklarımın fotokopisini vererek defterlerine yazmalarını istedim. Aslında fotokopiyi sürekli kullanmaktayız. Çünkü tahtaya yazılanların deftere geçirilmesi uzun sürüyor. Özellikle organik maddelerin tanıtılmasında bu yöntemi kullandım.” (Ö)</p> <p>“Öğrenci sizden öğreti bekliyor. Birdenbire öğrenci merkezli öğrenmeye geçilemez. Çünkü</p>

(A2, A3, G1, M2, M3, Ö)	<p>öğrenci ilköğretimden hazır gelmiyor. Öğrencilere araştırma ödevleri veriyoruz. Ancak öğrenciler internet kafelerden çıktı alıp araştırma yaptık diye ödev getiriyor. Eğitim kurumları sadece okul olacaksa bu program çok iyi. Ama dersanelere ihtiyaç duyulacaksa o zaman program tartışılır.” (A1)</p> <p>“Anlatılacak konuyla ilgili kaynak taraması yaparım. Ardından konuyu sınıfta ben anlatırım. Konu anlatımı sırasında öğrencilere söz hakkı veririm. Özellikle ilk ünite de öğrenciler daha aktifti. Öğrenciler konuyla ilgili araştırma yaptılar. Soru cevap şeklinde dersi işledik. Özellikle eski çağlarda keşfedilen maddeler, önemli simyacılar araştırıldı. Araştırmalarını sınıfa asarak kartonlarla sundular. Araştırmalarını önce bana sundular. Ardından panolara asarak arkadaşlarına sergilediler.” (Ö)</p> <p>“Tamamıyla ezberci bir sisteme geçildi. Öğrenci neden sorusunu sorduğunda cevap veremiyoruz. Üniteler arasında bütünlük yok. Üniteleri birbirleriyle ilişkilendiremiyoruz. Öğrenci zaten hazır bilgiye alışkın. Ve bizden de hazır bilgi bekliyor.” (S)</p>
-------------------------	--

Öğretmenler etkinlikleri yapmaya ve soru çözmeye zaman bulamadıklarını, programın içeriğinin verilen ders süresinde işlemeye uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı okullarda laboratuvarın bulunmamasından, var olanlarda kimya, biyoloji, fizik laboratuvarlarının ortak kullanılmasından dolayı fiziksel öğrenme çevresini yetersiz görmektedir. Laboratuvarları olan öğretmenler ise yeterli laboratuvar malzemesinin olmadığını, zaman sıkıntısı yaşadıklarını programın gerçek anlamda uygulanmadığını belirtmişlerdir (Tablo 4).

Öğretmenlerin tamamı yenilenen ders programı ile beraber kullandıkları yöntem ve teknikte bir değişim olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeni programı tam olarak uygulayamamalarını, zaman sıkıntısı yaşamalarını, donanım olarak okulların hazır olmadığını ve öğrencilerin yeni programa hazır olmadığını gerekçe olarak göstermişlerdir. Dört öğretmen ise programın istediği yöntem ve teknikleri daha önce de uyguladığını vurgulamıştır (Tablo 4). Öğretmenler derslerinde düz anlatıma (9), teknoloji kullanarak sunu yapmaya (4), deney yapmaya (2), dramaya (1), projeye (1), araştırma-incelemeye (1) ve beyin fırtınasına (1) yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Biri dışında öğretmenler yeni programla beraber laboratuvar uygulamalarına yer vermediklerini belirtmişlerdir. Etkinlikleri yapmaya zamanlarının olmamasını, laboratuvarın olmamasını ya da malzeme sıkıntısı yaşamalarını, kalabalık sınıfları ve öğrencilerin laboratuvar becerilerindeki yetersizliğini gerekçe olarak göstermişlerdir. Öğretmenler benzer gerekçelerden dolayı derslerinde BSB, KTTÇİ, İTDB' ye de yer vermediklerini ifade etmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmenlerin yenilenen programla beraber uygulamaya ilişkin görüşleri

Yeni program laboratuvar uygulamalarına yer vermeniz de etkili oldu mu?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Hayır, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dene yapmaya zamanın olmaması. (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4, Ö) • Laboratuvarın olmaması. (A3, G1, M2, M3) • Laboratuvar olması, ancak malzeme sıkıntısı yaşanması (A1, A2, G2, M1, M4, F) • Programın uygulanabileceğine inanılmaması. (A2, A3, M1, M2, M4, Ö, G1, G2) • Laboratuvarın zaten kullanılıyor olması. (F) • Öğrencilerdeki Laboratuvar becerilerinin yetersizliği (A1, A2, A3, M1, M2, M4, Ö) • Sınıfların kalabalık olması (G1, M2, F) • Değerlendirme sisteminin uygulamaya izin vermemesi (Ö) 	<p>“Yapılan ortak sınavlar, YGS sınavı ve öğretmenin değerlendirilmesinde bu sınavların ölçüt olarak alınması nedeniyle ders işleme yönteminin kolay kolay değişeceğini düşünmüyorum. Laboratuvara hazırlık yaparak, deney yaparak zaman kaybedeceğime test çözmeyi tercih ediyorum.” (Ö)</p> <p>“Önce konuyu anlatıyorum. Ardından deneyin amacını ve nasıl yapıldığını açıklıyorum. Ardından deneyi yapıyorum. Deneyleri ben yapıyorum. Yani gösteri deneyi yapıyorum. Çünkü yeterli malzememiz yok.” (M4)</p> <p>“Kalabalık sınıflarda malzemelerde yetersiz ise grup çalışması yaptırmak imkânsız. Ya gösteri deneyi yapıyoruz, ya da bir grup yapıyor. Diğer öğrenciler deneyi izliyor.” (F).</p>
Yeni program ile derslerinizde BSB, KTTÇİ, İTDB’ ye yer veriyor musunuz?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Hayır, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu kazanımların etkinlikler ile kazandırılacağı düşünülmesi, ancak zaman sıkıntısının yaşanması (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4, Ö) • Öğrencilerin deney yapacağı laboratuvarın olmaması ya da yetersizliği (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4) • Öğrenciler yetersizliği ve ilgisizliği (G1, G2, M1, M2, M4) • Konu sayısının fazla olması. (A1, A2, A3, G1, Ö) • Ezbere dayalı bir sistemin olması (S, M2) <p>Evet,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programdan öncede yer veriliyor olması (F) 	<p>“Zamandan dolayı sorgulamaya yer veremiyoruz. Etkinliklerle öğrenmek güzel ancak etkinlikleri yapmaya zamanımız yok. Konuların bazılarında çok ayrıntıya girilmiş. Özellikle organik maddelerin tanıtılmasında... Bazı konular daha yüzeysel geçilebilirdi.” (M3)</p> <p>“Fen lisesine gelen öğrenci zaten bu alanı seçerek geliyor. Bu nedenle 9. Sınıf ders programının mantığı burada işlemiyor. Tüm konulara yer verilmesi ve bu konuların yüzeysel olarak işlenmesi öğrenciyi tatmin etmiyor. Bu öğrenciye daha çok araştırma ve sorgulama imkânı verilmelidir. Bu nedenle Fen lisesinde konuların bu şekilde yüzeysel işlenmesi uygun değil. Bu neden asit? Buna neden glikoz deniyor? Bu programda neden sorusuna cevap veremiyoruz. Tümdengelim yaklaşımı kullanılmış. Hidrokarbonların- alkan, alken- mantığını vermeden ezberletiyoruz.” (F)</p>

Yeni programla beraber öğrencilerin rollerinde değişim olmadığını belirten öğretmenler gerekçe olarak öğrencilerin hazır bulunuşluğundaki yetersizliği, üzerlerindeki sınav yükünü ve kaygısını, bilgiyi hazır istemelerini göstermişlerdir. Değiştiğini belirten öğretmenler ise, öğrencilerin teknolojiyi daha çok kullandıklarını, araştırmaya ve projelere meraklarının arttığını ifade etmişlerdir. Yeni program ile öğrencilerin derse yönelik tutumlarının değiştiğini belirten öğretmenler gerekçe olarak konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesini, öğrencilerin deney yapma ve çalışmalarını sergileme fırsatı bulmalarını ve programın içeriğini göstermişlerdir.

Tutumda değişim olmadığını belirten öğretmenler ise, öğrencilerin ilgisiz ve hazırlıksız okula geldiklerini ve programın okul türüne uygun olmadığını ifade etmişlerdir (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmenlerin yenilenen programın öğrenciler üzerine etkilerine ilişkin görüşleri

Yeni program ile öğrencilerin rollerinde bir değişim gerçekleşti mi?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Hayır, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin ön bilgilerindeki yetersizlik. (G1, G2, M1, M2, M4) • Öğrenciler üzerindeki sınav yükü- kaygısının bulunması. (A2, A3, Ö) • Öğrenci bilgiyi hazır istemesi (A1, M4) • Program istenildiği gibi uygulanmaması. (M1, M2, M4) <p>Evet, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teknolojinin daha çok kullanılması (S) • Araştırmaya ve projelere merakın artması. (A1) 	<p>“Bu program ile öğrencilerin bize olan ihtiyacı daha da arttı. Öğrenciler konuları kavramada zorlanıyorlar. Konuların anlaşılması ancak öğretmen ile olur. Önce laboratuvardaki malzemeleri tanıttım. Laboratuvarı tanıttım. Örnek deney raporu hazırladım. Ders kitabına notlar aldırıttım. Deney raporunun arkasına sorular sorarak ne öğrendiklerini anlamaya çalıştım. Deneyin nasıl yapıldığını önce onlara gösterdim. Seçtiğim başarılı öğrencilerde deneyi tekrarladılar. Öğrencilere bu bilgileri günlük hayatta nerede kullanabileceklerini sordum.” (Ö)</p> <p>“Öğrencilerin bana ihtiyaçlarında bir değişim olmadı. Bizim rolümüz temel bilgileri özetleyip, en iyi biçimde öğrenciye aktarmak. Öğrenci de bunu bekliyor bizden.” (A1)</p> <p>“Ders kitabı ve içindeki etkinlikler aslında dikkat çekici. Ancak öğrencilerin seviyesinin düşük olmasından dolayı öğrencilerin dikkatini pek çekemiyor. Öğrenciler her deneyde patlamanın ne zaman olacağını merak ediyor.” (M1), (G1/ G2 için benzer ifadeler)</p>
Yeni program ile öğrencilerin derse yönelik tutumlarında değişim gerçekleşti mi?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<p>Evet, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi (A1, A2, A3, G1, F, S, M3) • Programın içeriğindeki bazı konuların ilgi çekici olması (A3) • Deney yapma imkânının bulunması (S) • Öğrencilerin çalışmalarını sergileme fırsatı yakalamaları. (G1) <p>Hayır, çünkü;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin ilgisiz ve hazırlıksız okula gelmeleri. (G2, M2, M4) • Programın, okul türüne uygun olmaması. (F, M1) 	<p>“Öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde değişti. Özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilmelerle derse yönelik motivasyon arttı.” (A1)</p> <p>“Öğrencinin derse ilgisi arttı. Çünkü yeni program ve içeriği ile öğrencilerin ilgisini daha çok çekebiliyorum. Ders kitabı anlatılmak istenileni güzel anlatmış. Ancak yardımcı kaynaklarda titizlikle incelenmeli. Çünkü programındaki birçok konuya değinilmiş.” (A3)</p> <p>“Programın değişmesi olumlu. Ama meslek liselerine uygun değil. Tekrar meslek liselerine göre düzenlenmeli. Konu daha az olmalıdır. Öğrencilerin işine yarayan konulara ve etkinliklere yer verilmelidir. En azından okullara etüt konmalıdır. Orada öğrencileri çalıştırabiliriz.” (M1)</p>

Öğretmenlere yenilenen ders programı ile hangi ölçme değerlendirme tekniklerine yer verdikleri sorulmuş, öğretmenler performans ödevlerine (2), dönem ödevlerine (2), proje

çalışmalarına (1), testlere (11) ve doğru-yanlış-boşluk doldurma, yapılandırılmış grid, kavram haritaları vb. ölçme türlerine (9) derslerinde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler derslerinde, deney raporu inceleme, öz değerlendirme-akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi, ürün dosyası inceleme gibi ölçme değerlendirme türlerine yer vermediklerini belirtmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmenlerin yenilenen programın ölçme değerlendirme özelliklerine ilişkin görüşleri

Yeni program ile hangi ölçme değerlendirme tekniklerine yer veriliyor?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<ul style="list-style-type: none"> • Performans ödevi (Ö, F) • Dönem ödevi (G1, A2) • Proje (F) • Test (A2, A3, G1, G2, M1, M2, M3, M4, F, S, Ö) • Doğru-yanlış-boşluk doldurma, yapılandırılmış grdi, kavram haritaları vb. soru türleri (A1, A2, A3, G1, G2, M1, M2, M4, S) 	<p>“Ürün dosyasındaki çalışmaların öğrenciye ait olmadığını bile bile bu dosyaya not vermeyi uygun görmüyorum.” (A1)</p> <p>“Değerlendirmeyi eski sisteme göre yapıyoruz. Sınav sorularını grid, doğru-yanlış, boşluk doldurma ile yapabiliyorum. Kavram haritası da kullanıyorum. Ancak süreci ölçen, BSB, problem çözme becerilerini ölçen yöntemlere yer veremiyorum.” (A2)</p> <p>“Konu anlatımından sonra mutlaka öğrencilere test veriyorum. Testleri kendimiz hazırlamaktan çok dershanelerin ve yardımcı kaynakların kaynaklarını kullanıyoruz. Ders sonunda çözülen test sorusu sayısı ilk derslere göre artış gösterdi.” (Ö)</p> <p>“Öz-akran değerlendirmesi yapmıyorum. Bunu ancak proje çalışmalarında yapabilirim.” (G2)</p>
Yeni program ile ölçme değerlendirme deki ölçütleriniz?	Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler
<ul style="list-style-type: none"> • Kimya içerik kazanımları (Tüm öğretmenler) • Öğrenci davranışları/duyuşsal özellikleri (kısmen İletişim-tutum-değer becerileri) (A3, G1, G2, M1, M3, M4, S) • Bilimsel süreç becerileri (A1) • Kimya-toplum-teknoloji-çevre kazanımları (F) • Projeye katılım- araştırma (F, Ö) 	<p>“Öğrencilerin BSB’lerindeki gelişimi gözlemleyemiyoruz. Değerlendirme kriterlerimiz arasında bu beceriler yok. Öğrencilerin kimya bilgilerini sınavla ölçüyoruz, ancak her öğrencideki gelişimi takip etmek zor. Kimyanın hayatta uygulamalarına ilişkin bilgilerini sözlü olarak almaya çalışıyorum.” (G2)</p> <p>“Yorumlama, ilişkilendirme, çözüm getirme gibi becerilere ilişkin sorular soruyorum. Ancak öğrenciler çok hoşlanmıyorlar. Öğrencilerin bu konuda motivasyonları yok. Sınav kaygısı var ancak YGS ‘ye yönelik.” (A1)</p> <p>“Değerlendirme becerilerine ilişkin seminerlerde bana mükemmeli anlatıyorlar. Ancak her şey mükemmel olmayınca ben de yapamıyorum.” (A2)</p>

Öğretmenlere yenilenen ders programı ile ölçme değerlendirmedeki ölçütleri sorulmuş, öğretmenler, kimya içerik kazanımlarını (12), öğrenci davranışlarını/duyuşsal özelliklerini (kısmen İletişim-tutum-değer becerileri) (7), bilimsel süreç becerilerini (1), kimya-toplum-teknoloji-çevre kazanımlarını (1) ve öğrencilerin projeye katılım- araştırma yapma becerilerini (2) ölçüt olarak göstermişlerdir (Tablo 7).

TARTIŞMA

Bu çalışma ile yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış öğretim programı ile kimya öğretmenlerinin rollerindeki ve sorumluluklarındaki değişimin ne kadar farkında oldukları, programı ne derece benimsedikleri, programın felsefesi ve özelliklerinin ne kadar anlaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin görüşü ile programın uygulanışına yönelik durum tespiti yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak var olan durum programın özellikleri, öğretmen yeterlikleri, inançları ve fiziki koşullar ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Yapılandırmacı kurama göre hazırlanan ders programıyla beraber öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki rolleri değişmiştir. Öğretmenlerin bilgiyi aktarmaktan çok öğrenme ortamını öğrenenlerin bireysel özelliklerine dikkat ederek düzenlemeleri beklenmektedir (Yurdakul, 2004). Bu ortamda gerek işbirlikli gerekse yaparak yaşayarak etkinlik temelli öğrenme ile öğrencilerin zihinsel olarak aktif oldukları süreçte yer almaları sağlanır. Bu süreçte öğrenenlerin önbilgileri ne kadar önemli ise süreçteki öğrenme ürünleri de o kadar özgündür. Öğrenenlerden bu süreçte genel kavram, ilke, olay ve olgulara, araştırma ve keşfetme ortamında ulaşması beklenir. Programın hedeflerine ulaşabilmesi için uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın temelini oluşturan kuramı ve bunun öğrenme öğretme sürecine yansımalarını bilmeleri ve benimsemeleri gerekir (Wallace ve Kang, 2004; Saad ve BouJaoude, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yenilenen ders programının öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını, etkinlik temelli, yaparak yaşayarak ve işbirlikli öğrenme ortamlarını benimsediğini ve öğrenenlerin aktif katılımını önemseydiğini belirterek programın özelliklerinin farkında olduklarını ortaya koymuşlardır. Buna karşın çoğunun programın öğretmen tarafından yapılması beklenenleri açık olarak vermediğini belirtmesi (% 55.1) yenilenen program ile rollerindeki değişimin öğretmenler tarafından ne düzeyde anlaşıldığı sorusunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Aydın (2010)'ın, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar kimya dersi öğretim programlarını (1971, 1973, 1985, 1992 ve 2007) esnekliklerine göre inceleyen çalışmasındaki sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Programları esnekliklerine göre inceleyen çalışmasında, özellikle 2007 programının içeriğinin yeni durumlara uyum sağlayabilecek ve diğer disiplinlerle bütünlük kurabilecek nitelikte olduğunu belirlemiştir. Programın öğrenciler arasındaki bireysel ayrımlar ilkesine uyulduğunu, ancak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve buna bağlı olarak programla onların ilerlemelerinde farklı ölçütler ve farklı hedeflerin belirlenmediğini saptamıştır.

Programlarla ilgili reformların gerçekleşmesi, programın özelliklerinin uygulayıcılara açıklanması ile ve istenilenlerin ortaya konulması ile gerçekleşebilir. Hatta reform talebinin uygulayıcılardan gelmesi yenilenen programın okullarda uygulanmasını hızlandıracaktır (Haney, Czerniak ve Lumpe, 1996; Al-Amoush, Markic ve Eilks, 2012). Programın yenilenmesiyle beraber Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmenlere programın tanıtımına ilişkin hizmetiçi eğitim verilmiştir. Hizmetiçi eğitimin gerekliliği araştırmadaki bulgularla da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de hizmetiçi eğitimin yetersizliği vurgulanmış ve eğitimin yeni programın özelliklerine ilişkin görüşme yapılan öğretmenleri ikna etmediği belirlenmiştir. A2 ve M1 kodlu öğretmenlerin bulgularda yer verilen görüşleri hizmetiçi eğitimlerin yetersizliğini ve programın uygulanması aşamasında kendilerini yalnız hissettiklerinin göstergesi olabilir. Hizmetiçi eğitimlerin konuya hâkim olmayanlar tarafından, uygulamalardan yoksun biçimde verilmesi eğitimlerin yetersizliği olarak gösterilebilir. Aynı zamanda eğitimlerin süreklilik göstermemesi, öğretmenlerin uygulama aşamasında sıkıntı duyduğu her an uzmanlara ulaşamaması hizmetiçi eğitimlerin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Mesleki gelişimin sadece geleneksel hizmetiçi eğitimler ile olmayacağı da başka bir göstergedir (Anderson ve Olsen, 2006; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

Yenilenen öğretim programında etkili öğrenme - öğretme süreci öğretmenlerin öğrencileri sorgulamaya yönlendiren, olayları keşfetmelerini sağlayan ve kavramsal değişimin gerçekleştiği öğrenme ortamlarına almalarıyla gerçekleşebilir (Hogan ve Berkowitz, 2000). Öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini ve öğrenme becerilerini belirlemeli ve oluşturulan çoklu öğrenme ortamı ile tasarım ve kayıt becerilerini yürütme, dokümantasyon ve sonuç çıkarma konularında rehber olmalıdır. Ayrıca öğrencilere araştırmalarda giderek daha çok sorumluluk alma konusunda rehberlik etmelidir (Ash ve Kluger-Bell, 2000). Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınması gerekliliğinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin derse hazırlık yaparken öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinden çok alan bilgisine önem verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ilköğretimden yetersiz düzeyde geldiklerini belirtmişlerdir. Yetersizliği ise sadece alan bilgisi ve deney yapma becerisiyle açıklamışlardır.

Yenilenen programla beraber içerikteki değişimler, öğretmenlerin alan bilgilerini gözden geçirmelerine neden olmuştur. Bu durum programın değiştiği ilk senelerde öğretmenlerin sadece alan bilgisi ile meşgul olmalarına neden olabilir. Araştırmada da öğretmenler hazırlık sürecini daha çok yeni içeriğe uygun ders notu hazırlamakla geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin üniversiteye giriş sınavı ve ortak sınav kaygılarının olması ve 9. sınıf programında öğretmenler tarafından (4 öğretmen) temel konu olarak belirtilen mol kavranma yer verilmemesi, aynı zamanda kütlelin korunumu, katlı oranlar ve sabit oranlar yasaları, çözünürlük, çözelti derişimleri vb. kavramların matematiksel olarak yer almaması kullandıkları kaynakları değiştirmemelerinin bir nedeni olarak düşünülebilir. TTKB (2011) tarafından yayınlanan program kitapçığında da öğretmenler tarafından belirtilen temel kavramlar konusuna değinilmiş ve "kimyanın her kavramı ile bir matematik işlemler bütünü sayılamayacağı, bellek yükü getiren betimsel temelli kimya kavramlarının kaçınılmazlığı" şeklinde açıklama yapılmıştır (s.5). Öğretmenlerin kimyanın temeli olarak kabul ettikleri mol kavramı ve matematiksel işlem gerektiren konuları programın ayrıntılı olarak işlememesi planlama aşamasında öğretmenlerin kaygı düzeyini arttırmış, programın uygulanması ile ilgili tereddütlerin oluşmasına neden olmuş olabilir. A1 kodlu öğretmenin yapılan görüşmede programın Analitik Kimya konularına yeterince değinmediğini belirtmesi ve F kodlu öğretmenin kimya konularının öğrenilebilmesi için mol kavramının öncelikli olarak öğrenilmesi gerektiğini ifade etmesi öğretmenlerin planlama yaparken dikkate aldıkları ölçütleri göstermektedir. Öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili tereddütleri, programın hedeflerine uygun şekilde uygulanmasına yönelik öğretmenlerde direnç oluşturmuş olabilir. Alanyazında da benzer sonuçlar yer almaktadır (Kurt ve Yıldırım, 2010; Ercan, 2011).

Öğretmenlerin ders kitabında yeterince bilgiye yer verilmemesini ve programda belirtilen süre ile uygulama süresinin uyumlu olmamasını neden göstererek kitapta yer alan etkinlikleri kullanmadıkları ya da amacına uygun kullanmadıkları görülmektedir. Yenilenen ders programıyla beraber öğretmenler ders kitabını, üniversite düzeyindeki kitapları ve dersane kitaplarını kaynak olarak kullandıklarını, internetten hazır sunumlar indirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda ders kitabını daha çok konu sıralamasının takibinde kullandıkları düşünülebilir. M1 kodlu öğretmenin zaman sıkıntısı nedeniyle ders kitabında yer alan deneyleri ev ödevi olarak vermesi ve F, M2, G1 ve G2 kodlu öğretmenlerin ders kitabındaki içeriği yetersiz ve öğrencilerin seviyesinin altında bulması öğretmenlerin kaynak seçimindeki ölçütleri olarak gösterebilir. Aynı zamanda Ö kodlu öğretmenin laboratuvara hazırlık yapmayı ve deney yapmayı zaman kaybı olarak görüp konu anlatımının ardından öğrencilerine test sorusu çözdürmesi ve bu hedefe uygun kaynak seçmesi yenilenen ders programının amacına uygun olarak ne düzeyde uygulandığına ilişkin ipuçları verebilir. Benzer sonuçlara Kurt ve Yıldırım (2010) ve Ercan (2011)'in çalışmalarında da ulaşılmıştır.

Yapılandırmacı kurama göre hazırlanan program anlamlı öğrenmeyi gerektirdiği gibi (Ausubel, 1978; Novak, 2002), öğrencileri sorgulamaya yönlendiren ve keşfetmeye dayanan etkinliklerin

yer aldığı öğrenme ortamlarını içermesi gerektiğini de vurgulamaktadır (Hogan ve Berkowitz, 2000). Kimya eğitiminde soyut kavramların somutlaştırılmasında ve bu kavramların daha anlaşılır hale getirilmesinde laboratuvarın önemli bir yer aldığı dikkate alınırsa (Hofstein, Levi-Nahum ve Shore, 2001) anlamlı öğrenmenin ve keşfetmenin gerçekleştiği en iyi öğrenme ortamlarından birisi olarak laboratuvar düşünülebilir (Bybee, 2000; Hofstein, Levi-Nahum ve Shore, 2001). Ancak laboratuvarların etkili olabilmesi için, öğrencilerin keşfe dayalı aktivitelerde bulunmasını sağlayan, deney öncesi ve deney sonrası çalışmalara yer veren, sıkıcı deneylerin yerine güncel yaşamla ilişkisi olan heyecan verici deneylerin olduğu, daha fazla proje ve fikir üretme çalışmalarına yer veren öğrenci merkezli yaklaşımları içermelidir (Stewart, 1988; Ayas vd., 1997). Yapılandırmacı kurama göre hazırlanan programın bir diğer özelliği, öğrenmenin bağlamsal olmasıdır (Hein, 1991; Uçar ve Yeşilyaprak, 2006). Öğrenmenin bağlamsal niteliği, öğrencilerin bizzat gerçek yaşam durumlarında bulunmalarıyla, gerçek yaşam durumlarının sınıf ortamına taşınmasıyla ve gerçek yaşam durumlarının sınıf ortamında bizzat öğrenciler tarafından etkinlikler yoluyla yaratılmasıyla gerçekleşir. Kutu ve Sözbilir (2011), yaşam temelli öğretim modelinin yenilenen 9. sınıf kimya dersi öğretim programının öğretiminde uygulanabilirliğini incelemişler ve modelin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına, kimyaya yönelik tutumlarına ve motivasyonları üzerine etkisini araştırmışlardır. Dokuzuncu sınıf kimya öğretim programında yer alan “Hayatımızda Kimya” ünitesi ile ilgili bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, kullanılan yöntemin öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, fakat öğrencilerin kimyaya karşı tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Öğrenmenin bağlamsal niteliği anlamlı olmasına da büyük ölçüde katkı getirmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğu (%50.8) programın deney ve gözleme yeterince ağırlık verdiğini belirtmelerine rağmen, % 46’sı program kapsamındaki deney ve gözlemleri gerçekleştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin %67.7’si programın öğrenci aktifliğine dayalı olsa da katılımlarını sağlamanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Sınavsız öğrenci alımının olduğu okullarda sınavla öğrenci alan okullara göre öğretmenlerin görüşünü içeren bu oranın daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kimya konularını güncel yaşamla ilişkilendirmek için çaba harcadıklarını gösterse de deney ve gözlemin yeterince yer almadığı öğrenme ortamında ilişkilendirmeyi ve sorgulamayı öğrenmenin bağlamsal niteliği ölçüsünde yeterince gerçekleştiremedikleri düşünülebilir.

Öğrenmenin tümdengelimine dayalı olması, yapılandırmacı sürecin ortaya çıkardığı bir niteliktir (Uçar ve Yeşilyaprak, 2006). Genel kavram, ilke, olay ve olgularla başlayan sürecin derinlemesine zengin bağlantılar kurularak ilerlemesi, öğrenmenin tümdengelimine dayalı olmasıyla ilgilidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrenme sürecinin tümdengelimine dayanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okullarında laboratuvarların olmadığını ve öğrencilerin yetersiz (deney yapma becerileri) olduklarını, zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirterek programın hedefine uygun olarak uygulanmadığını belirtmişlerdir. Özellikle fen lisesi ve özel okul dışında görev yapan öğretmenler, okullarının fiziki şartlarının yetersiz olmasının planlamalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Sadece planlamayı değil, kullandıkları yöntem ve tekniğin de öğrenme ortamının imkânlarıyla şekillendiğini, bundan dolayı genel kavram, ilke ve olaylarla başlayan sürecin derinlemesine inemediklerini belirtmişlerdir. Fiziki şartlarla beraber zaman sıkıntısının da planlamayı ve kullandıkları yöntemleri belirlediği öğretmenlerce ifade edilmiştir. Laboratuvarı olmayan öğretmenler laboratuvar imkânı olan okullardaki öğretmenlere göre programda yer alan etkinlikleri gerçekleştirmede zorlandıklarını, öğrenci katılımını sağlayamadıklarını ve malzeme sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler öğrenci sayısı 16-25 arasında olan sınıflarda diğer sınıflara göre programda belirtilen etkinliklere ve işbirlikli öğrenme ortamına daha fazla yer verebildiklerini belirtirken bu sınıflarda öğrenci katılımının daha fazla sağlandığını ifade etmişlerdir. Czerniak ve Lumpe (1996), öğretmenlerin ders programı ile ilgili yeniliğin geniş çaplı olabilmesinde en güçlü belirleyici olduklarını, öğretmenlerin ikna edilmedikleri durumda

öğrenme ortamının da bundan olumsuz yönde etkileneceğini ifade etmişlerdir. Okullarımızda öğrenme ortamlarının fiziksel olarak yetersiz olması, programı anlamayan ya da benimsemeyen öğretmenlerin bu durumda sorunları çözmek yerine tükenmişlik yaşayarak (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Aladağ, 2012) programı tam anlamıyla uygulamaktan kaçınmalarına neden olabilir. Sınıf mevcudunun ortalama 12 olduğu Ö kodlu öğretmenin görev yaptığı okulda tam donanımlı laboratuvar, seramik atölyesi ve teknisyen olmasına rağmen yeterince deney yapmaması ya da yapmış olduğu deneylerde doğrulayıcı yaklaşımı kullanması programı benimsemeyen öğretmenlerin öğrenme -öğretme sürecine etkilerine örnek olarak gösterilebilir. Wallace ve Kang (2004), öğretmenlerin akademik bilgilerinden çok inançlarına göre karar verdiklerini belirtmiştir. Bu nedenle inançların öğretim programlarının uygulanmasında ve yöntem-teknik, strateji seçiminde rolü büyüktür. Ernest (1989), aynı bilgiye sahip iki öğretmenin farklı yöntemler kullanarak öğretim yapabileceğini belirtmiştir. M4 kodlu öğretmenin önce konuyu anlatıp ardından deneyin amacını ve nasıl yapılacağını açıklaması ve deneyi yapması, A1 kodlu öğretmenin "...rolümüz temel bilgileri özetleyip, en iyi biçimde öğrenciye aktarmaktır, öğrenci de bunu bekliyor bizden." ifadesi, Ö kodlu öğretmenin konu anlatımının ardından deneyi yapması ve başarılı öğrencilere deneyi tekrarlatması öğretmenlerin öğretime yönelik inançları ve öğrenme ortamına yansımalarına örnek olabilir. S kodlu öğretmenin "...öğrenci neden sorusunu sorduğunda cevap veremiyoruz. Üniteler arasında bütünlük yok. Üniteleri birbiri ile ilişkilendiremiyoruz. Öğrenci zaten hazır bilgiye alışkın... Bizden de hazır bilgi bekliyor." şeklindeki ifadesi ise öğretmenin inancı yanında programın yapısının da derste kullanılan yöntemi etkilediğini göstermektedir. S kodlu öğretmenin programın yapısıyla ilgili bu görüşü programın döngüsel özelliği ile ilişkili olabilir. Döngüsellik öğrenmenin birikimli ilerlemesini sağlar ve öğrenmeler bir sonraki aşamalar için sürekli dayanak olarak kullanılır ve ilişkilendirilir (Uçar ve Yeşilyaprak, 2006). Araştırmada 9. sınıf konuları ile 10. sınıf konuları arasında bağlantının kurulamaması öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. A1 kodlu öğretmenin "Program 9. sınıftan 10. sınıfa geçişte problemlili olmaya başladı. 9. sınıfı işlerken 10. sınıf konularını hissettiremiyorum." şeklindeki görüşü diğer öğretmenler tarafından da (A3, M1, G1, F) ifade edilmiştir. Programın vizyonu içerisinde 9. sınıf kimya dersinin bütün bireylere hitap ettiği ve bazı bireyler tarafından bu dersin bu sınıftan sonra bir daha alınmayacağı için içeriğinde Türk insanını en çok ilgilendiren ürün, kavram ve ilkelere yer verildiği belirtilmiştir (TTKB, 2007). Programın bu vizyonu S kodlu öğretmenin "üniteler arasında bütünlük yok" şeklindeki ifadesine neden olmuş olabilir. F kodlu öğretmen ise okulundaki öğrencilerin zaten bu alanı seçerek geldiğini belirterek programın öğrencilere daha çok araştırma ve sorgulama imkânı vermesi gerektiğini, programın bu özelliği ile öğrencileri ezberlettiğini ifade etmiştir. M1 kodlu öğretmen programın değişmesinin olumlu olmasına rağmen, görev yaptığı okul türüne uygun olmadığını belirtmiştir. İçeriğin sadeleştirilmesi gerektiği ve öğrencilerin işine yarayan konu ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı öğretmen öğrenci seviyesinin düşük olduğunu, bu nedenle program içeriğinin öğrencinin dikkatini çekecek düzeyde olmadığını da ayrıca ifade etmiştir. 2013 yılında yayınlanan öğretim programında ünitelerin değiştirilmesi ile üniteler arasında bütünlüğün sağlanması ve 9 ve 10. sınıfların temel düzeyde kimya dersi öğretim programı olarak adlandırılması iki sınıf konuları arasında ilişkinin kurulması beklenmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin, özellikle donanımlı laboratuvara hatta seramik atölyesine sahip öğretmenin (Ö) planlamaya laboratuvar uygulamalarını almamaları ya da alsalar da doğrulama tipi laboratuvar yaklaşımına uygun deney yapmaları bilimin doğasına yönelik inanışlarıyla da ilişkili olabilir. Bilimi öğrenene aktarılması gereken nesnel bilgiler bütünü olarak gören öğretmenler, bu durumda bilimin sadece kendileri tarafından öğretilebileceğini düşünürler ve bunun da öğrenenlerin direktiflerini yerine getirmesiyle gerçekleşeceğine inanırlar (Cheung, 2007). Özellikle M2 kodlu öğretmenin "Kimyanın Gelişimi ünitesi ilk sene bizi çok zorlamıştı. Ancak bu sene 1 saatte hallettik." ifadesi programın içeriğinin bilimin doğası bağlamında ne düzeyde anlaşıldığının ve uygulandığının bir göstergesi olabilir. 2013

ders programında kimya biliminin ve bilimsel bilginin gelişim sürecine ve doğasına diğer programlara göre daha fazla vurgu yapıldığı dikkate alınırsa programın sağlıklı uygulanabilmesi için önceden önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir. Wallace ve Kang (2004), öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitimsel etkinlikleri düzenlemelerini ve sınıftaki uygulamaları etkilediğini, öğretmenlerin eğitimsel hedeflerinin ontolojik inançları ile yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ertmer (2005), epistemolojik inançların öğretmenlerin kullandıkları ders materyaliyle de ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin planlamaların ve uygulamalarında programın istediği ölçütleri yerine getirememesi yeterlilikleriyle de ilişkili olabilir. NRC (2000) standartlarına göre öğretmenlerden öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde tutarak sorgulamaya dayalı eğitim planı hazırlamaları beklenmektedir. MEB (2011) tarafından yayınlanan öğretmen yeterliliklerinde de dersin planlanmasında, materyal hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencinin merkeze alınması, bireysel farklılıklara, ilgi ve ihtiyaçlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Materyal hazırlarken öğrenci görüşlerinin dikkate alınması, çevre olanaklarından yararlanılması gerekliliği standartlarda belirtilirken, teknolojik ortamlardaki öğrenme-öğretmeyle ilgili ulaşılan kaynakların doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirilmesi gerekliliği de vurgulanmıştır.

Programın istediği hedeflerin yerine getirilmesinde öğrenme ortamındaki koşulların yetersizliği, ders saati ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu da etkili olmuş olabilir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bir bölümü sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının (% 57.5) ve araç gereç eksikliğinin (sınıf için % 65.1; laboratuvar için % 46.5) öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikleri uygulamada sınırlılığa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerde zamanı etkinlikleri uygulamak için sınırlı ve laboratuvar koşullarını yetersiz bulmuşlardır. Tüm bunlardan dolayı da programı istenilen ölçütlerde uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. İstenilen ölçütlerde uygulama yapamadıklarını belirten öğretmenlerin programın çıktısı olarak belirtilen bilimsel süreç becerileri, kimya toplum teknoloji çevre kazanımlarına ve iletişim-tutum ve değer kazanımlarına planlamada ve uygulamada yeterince yer vermedikleri de görülmektedir. M1, M3, Ö ve A3 kodlu öğretmenlerin bulgularda yer alan görüşleri burada yer alan sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenler istenilen ölçütleri yerine getirememe nedenlerinden birisi olarak öğrencilerin hazırbulunuşluklarındaki yetersizliği göstermişlerdir. Öğrencilerin yeterince motive olmaması ya da motive olarak öğrenme ortamına gelmemeleri, bilgiyi hazır istemeleri, sınav kaygıları ve laboratuvar becerilerinin gelişmemiş olması öğretmenler tarafından programın hedefine uygun olarak işlenmemesinin nedeni olarak gösterilmiştir (Yerrick, Parke ve Nugent, 1997; Van Driel, Beijjaard ve Verloop, 2001). Yapılandırmacı öğrenmenin bir diğer niteliği kalıcı ve etkili olmasıdır (Spigner-Littles ve Chalon, 1999, s.204). Araştırmanın bulguları öğrenme ortamında kalıcı ve etkili öğrenmenin yeterli düzeyde gerçekleşmediği yönündedir. Öğrenmenin kalıcı ve etkili olması için kavram üstü öğrenmelerde ve düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olan yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Von Glaserfeld, 1987; Driver, 1988). Öğrencilerin tamamen kendi etkinliklerine ve önbilgilerine dayanan çoklu sunum olanaklarıyla zenginleştirilmiş, araştırma yapmalarına ve keşfetmelerine fırsat veren öğrenme ortamlarında, özgün öğrenmeler gerçekleşebilir (Yurdakul, 2005). Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alsalar da derslerinde geleneksel yöntemlere yer verdikleri için öğrenme ortamında özgün öğrenmenin gerçekleşmediği söylenebilir. Araştırmada yer alan öğretmenlerden sadece F kodlu öğretmen derslerinde proje tabanlı öğrenme ile öğrencilere çoklu sunum imkânı tanıdığını belirtmiştir.

Yenilenen öğretim programında ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Yenilenen program, öğrencilerin üst düzey becerilerinin, akademik başarılarının, iletişim-tutum ve değer

kazanımlarındaki değişimin ölçülmesini ve değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan öğrenme etkinliklerini değiştirmeyi öngörmektedir (TTKB, 2007). Becerilerin, tutumların ve akademik başarıların ölçülmesinde bireysel özelliklerin dikkate alınması gerekir (MEB, 2011). Bu nedenle geleneksel araç ve yöntemler (kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış tipi, eşleştirmeli vb. soruları içeren testler) istenilen özelliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yetersiz kalacaktır (NRC, 2000; Bozkurt ve Olgun, 2005; Schneider, Krajcik ve Blumenfeld, 2005; Çepni ve Ayvaci, 2007, s.270). Geleneksel ölçme araçlarının yanında performans değerlendirme amaçlı gözlem-takip formu, poster, görüşme, proje, performans görevi gibi araçları da kullanmaları beklenir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin beceri ve tutumdan çok kimya içerik kazanımlarındaki gelişime önem verdikleri belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin derslerinde genelde öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirecek yaklaşımlara yeterince yer vermemeleri (sorgulamaya dayalı laboratuvar yaklaşımı, işbirlikli, probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme vb...) ile açıklanabilir. Öğretmenlerin sınıfları kalabalık, program içeriğini geniş ve zamanı sınırlı bulmaları programın istediği şekilde ölçme - değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmamalarının bir başka nedeni olabilir. Aynı zamanda üniversiteye giriş sınav kaygısının 9. sınıfta bile öğretmenlerce vurgulanması ve bu nedenle programın istediği ölçme - değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmaması bundan sonraki çalışmalar için nedenlerinin ayrıntılı olarak irdelenmesi gereken bir sonuç olarak düşünülebilir. Sınav kaygısının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi A1 ve Ö kodlu öğretmenler tarafından bulgularda vurgulanmıştır. MEB (2011) tarafından yayınlanan öğretmen yeterliliklerinde öğretmenlerden özellikle çok yönlü ölçme -değerlendirme araçlarını kullanmaları ve öğrencilerin gelişim ve performans düzeylerinin düzenli olarak ölçülmesi beklenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin istenilen ölçme ve değerlendirmeyi yapmamaları öğretmen yeterlilikleri ile de ilişkili olabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma ile yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış öğretim programı ile kimya öğretmenlerinin rollerindeki ve sorumluluklarındaki değişimin ne kadar farkında oldukları, programı ne derece benimsedikleri ve programın felsefesi ve özelliklerinin ne kadar anlaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Dokuzuncu sınıf programının yenilenme gerekçesi olarak bazı öğrencilerin bu sınıfta kimya dersi ile son olarak karşılaşması ve içeriğinin de buna göre düzenlenmesi gerekliliği gösterilmiştir. Programda aynı zamanda "Öğrendiğim kimya ne işe yarar?" sorusuna cevap verilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle programda kimyanın günlük yaşantıda yer alan kavramlarına yer verilmiştir (TTKB, 2007). Benzer hedefler 2013 yılında yayınlanan programda da yer almıştır. Programın bu özelliğinden dolayı öğretmenler genelde 9.sınıf ders programında yer alan konular arasında bağlantı kurmada zorlandıklarını, 10. sınıf konularını hissettiremediklerini ve konuları derinlemesine işleyemediklerini belirtmişlerdir. Programın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlandığı dikkate alınırsa öğrenmenin hedeflenen düzeyde gerçekleşmediği sonucuna varılabilir. 2007 programının bu özelliğine karşın 2013 yılında yenilenen programda 9 ve 10. sınıf ders programlarının beraber temel düzey kimya ders programı olarak sınıflandırılması ve bu iki sınıfta yer alan konuların içeriğinin yenilenmesi olumlu bir gelişme olarak görülebilir.

"Kimya ne işe yarar?" sorusunun cevabı için öğretmenlerin daha önceki programa göre kimya kavramlarını günlük yaşam ile daha çok ilişkilendirdikleri ve bu durumun öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde de etkilediği öğretmen görüşleri ile belirlenmiştir.

Yenilenen kimya dersi öğretim programında bilimin, gözlem ve deneylere dayanarak evren ve hayat hakkında doğruya en yakın açıklamaları yapan, gözlem ve deneyler geliştikçe de yaptığı açıklamaları değiştirebilen, durağan değil dinamik bir yol ve anlayış olarak görüldüğü belirtilmiştir. Program vizyonunda ayrıca bilimsel bilginin ve yöntemin deneyim ve

uygulamalarla zamanla gelişip oluştuğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bilim insanı gibi çalışarak deneyimlerle bilimsel yöntemi sezmeleri ve kullanmaları programın hedefleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle programda bilimsel süreç becerileri, kimya-toplum-teknoloji-çevre kazanımlarına içerik kazanımları yanında yer verilmiştir. Aynı kazanımlara 2013 kimya ders programında da yer verilmiştir. Bu programda 2007 programından farklı olarak bilimin doğası ve bilimsel bilgiyi anlama kavramları kullanılmış ve kazanımları ayrıntılı olarak belirtilmiştir. 2007 programında ise benzer kazanımlar kimya-teknoloji-toplum-çevre kazanımları içerisinde yer almıştır. Programdaki değişimin bir başka nedeni olarak, öğrenmede zihinsel süreçlere dikkat çekilmesi ve nasıl öğreniriz konusuna yoğunlaşan teori ve yaklaşımlara yer verilmesi gerektiği gösterilmiştir (TTKB, 2007). 2013 yılında yayınlanan programda ise zihinsel becerilere doğrudan dikkat çekilmese de bilimsel okuryazarlık başlığı altında bilimin doğası, bilimsel süreç ve yaşamsal süreç becerilerinin gelişimi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ile programda yer alan etkinliklerin amacına uygun olarak yapılmadığı/yapılmadığı, öngörülen yöntem ve tekniğin uygulanmadığı, laboratuvar uygulamalarına yeterince yer verilmediği, öğrencilerin aktif olduğu laboratuvar yaklaşımlarının kullanılmadığı, programın belirttiği bilimsel süreç becerileri, kimya-toplum-teknoloji-çevre kazanımlarının yeterli düzeyde dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin görüşleriyle süreçten çok sonucun değerlendirildiği, becerilerden çok kimya içerik kazanımlarının dikkate alındığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu durumu daha çok fiziki koşulların yetersizliği ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Programın istenilen şekilde uygulanmamasının en önemli nedenlerinden birisi olarak, 9.sınıfta bile olsa üniversiteye giriş sınav kaygısı gösterilebilir. Programın istenilen şekilde uygulanmamasının bir başka nedeni olarak, öğretmenlerin alan ve alan eğitimindeki yeterlilikleri ve epistemolojik inançları gösterilebilir. Araştırmacılar bundan sonraki çalışmalarda programı bu iki değişkenin uygulamaları üzerine etkisini dikkate alarak inceleyebilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin programın hedeflerine yönelik yeterince ikna olmamaları ve buna yönelik inançlarının yeterli düzeyde olmaması programa ilişkin görüşlerini etkileyebilir. Programların sık aralıklarla değiştirilmesi ya da pilot uygulama yapılmadan yeniden düzenlenmesi öğretmenlerin programın hedeflerine yönelik inanç düzeylerini etkileyebilir.

İlköğretimde 2004 yılından itibaren ders programlarının değişimi ile kimya ders programı için yeni bilgi ve beceri alt yapısının oluştuğu belirtilmiştir. Kimya ders programının da bu yapıya uyarlanması gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda yenilenen lise matematik, fizik ve biyoloji programlarıyla uyumun sağlanması gerektiği belirtilmiştir. 2013 yılında yenilenen programda ise kimya programının diğer alanlarla ve ilköğretim programıyla ilişkisi belirtilmemiştir. Öğretmenlerin genelde görüşleri öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime programın uygulanabileceği yeterlilikte gelmediği yönündedir. Öğretmenlerin öğrencilerdeki yeterliliği sadece deney yapma becerisi ve akademik başarı olarak görmesi programın öğretmenlerce ne düzeyde anlaşıldığının bir göstergesidir. Bu durum yine öğretmenlerin alan eğitimindeki yeterlilikleri ile ilişkili olabilir. Öğrencilerin ortaöğretime hazır gelmemesi yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanan fen programının ve uygulamasının tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar ortaokul fen programının uygulama biçiminin ortaöğretim programının uygulamasına yansımalarını çok boyutlu çalışmalarla inceleyebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ayrıca şu önerilerde bulunulabilir:

- Geliştirilen programın sağlıklı uygulanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, kimyanın günlük yaşamla ilişkilendirildiği, sorgulamaya yönlendiren etkinlik temelli kaynaklar arttırılmalı ve öğretmenlere sunulmalıdır.

- Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik tespitler sık aralıklarla yapılmalı, eksikleri gideren uygulamalara yer verilmelidir. Böylece öğretmenlerin programın hedeflerine yönelik inançları ve görüşleri olumlu yönde etkilenebilir.
- Fiziki koşullardaki yetersizliğin öğretmen görüşlerine olumsuz yansıması dikkate alınırsa okullardaki fiziki koşulların tekrar gözden geçirilmesi ve olumsuzlukların giderilmesi 2013'te yenilenen programın sağlıklı uygulanabilmesi için önemlidir.
- Şu anda uygulanan hizmetiçi eğitimlerin yeterliliği dikkate alınırsa eğitim fakültelerinin sadece öğretmen yetiştiren kurumlar olarak algılanmasının önüne geçilmesi, fakültelerin de içinde olduğu hizmetiçi eğitim modellerin geliştirilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- AL-AMOUH, S. A., MARKİC, S. ve EİLKS, I. (2012). Jordanian chemistry teachers' views on teaching practices and educational reform, **Chemistry Education Research and Practice**, 13 (3), 314 - 324.
- American Association for the Advancement of Science (A.A.A.S.). (1990). **Project 2061-Science for All Americans**. Retrieved June 26, 2006 from <http://www.project2061.org/publications/sfaa/default.htm?nav>.
- ANDERSON, L. ve OLSEN, B. (2006). Investigating teachers' perspectives on and experiences in early career professional development, **Journal of Teacher Education**, 57 (4), 359-377.
- ASH, D., ve KLUGER-BELL. B. (2000). Identifying inquiry in the K-5 classroom. Foundations. Vol. 2, Inquiry: Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom. (pp. 79-86). Washington, DC: National Science Foundation.
- AUSUBEL, P. D. (1978). In defence of advance organizers: a reply to the critics, **Review of Educational Research**, 48 (2), 251-257.
- AYAS, A., ÇEPNİ, S., JOHNSON D. ve TURGUT, F. (1997). **Kimya Eğitimi**. Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- AYDIN, A. (2010). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim kimya öğretim programlarının esnek program ve uygulamaları açısından değerlendirilmesi, **BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 12 (2), 61-74.
- AYDIN, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (1), 207-224.
- BACKUS, L. (2005). A year without procedures, **The Science Teacher**, 72 (7), 54-58.
- BARIN, T. B. (2009). **Orta öğretim kurumlarındaki kimya öğretmenlerinin kimya öğretimindeki sorunlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespiti (Erzurum ili örneği)**, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- BOOTH, G. (2001). Is inquiry the answer?, **Science Teacher**, 68 (7), 57-59.
- BOZKURT, O. ve OLGUN, Ö. S. (2005). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Bilimsel Süreç Becerileri**. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Editörler), **İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- BROWN, P. L., ABELL, S. K., DEMİR, A. ve SCHMIDT, F. J. (2006). College science teachers'

views of classroom inquiry, **Science Education**, 90, 784-802.

BRYAN, L., (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning, **Journal of Research in Science Teaching**, 40, 835-868.

BÜMEN, N., ATEŞ, A., ÇAKAR, E., URAL, G. ve ACAR, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler, **Milli Eğitim Dergisi**, 41 (194), 31-50.

BYBEE, R.(2000). **Teaching science as inquiry**, in Minstrel, J. and. Van Zee, E.H, (Eds.), **Inquiring into inquiry learning and teaching in science** (pp. 20-46), Wasington, DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).

CHEUNG, D. (2007, July). Confirmatory factor analysis of the attitude toward chemistry lessons scale. **Proceeding of the 2nd NICE Symposium**, Taipei, Taiwan.

CHEUNG, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers, **The Australian Educational Researcher**, 35 (1), 103-123.

CLARK, C. M. ve PETERSON, P. L. (1986). **Teachers' thought processes**. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

COSTENSON, K. ve LAWSON, A. E. (1986). Why isn't inquiry used in more classrooms?, **American Biology Teacher**, 48, 150-158.

CZERNIAK, C. ve LUMPE, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform, **Journal of Science Teacher Education**, 7, 247-266.

ÇEPNİ, S. ve AYVACI, H. S. (2007). **Laboratuvar destekli fen öğretimi yaklaşımları**. S. Çepni (Ed.), **Fen ve teknoloji öğretimi**. Ankara, Pegem Yayıncılık.

DE JONG, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research: A bird's eye view, **Journal of Baltic Science Education**, 6, 15-22.

DRİVER, R. (1988). Theory into practice II: A constructivist approach to curriculum development. In Fensham, P.J. (Eds), **Development and dilemmas in science education**, The Falmer Press, London, pp. 165-188.

DUBAN, N. (2008). **İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir.

DUFFEE, L. ve AİKENHEAD, G.S . (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge, **Science Education**, 76, 493-506.

ERCAN, A. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 8 (4), 193-209.

ERNEST, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model, **Journal of Education for Teaching**, 15 (1), 13-33.

ERTMER, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?, **Educational Technology Research and Development**, 53 (4), 25-39.

FENSTERMACHER G. D. ve SOLTİS J. F. (1986), **Approaches to teaching**, New York: Teachers College Press.

GIJBELS, D. ve LOYENS, M. M. S. (2009). Constructivist learning (environments) and how to avoid another tower of Babel: reply to Renkl, **Instructional Science**, 37, 499-502.

- HACKLING, M., GOODRUM, D. ve RENNIE, L. (2001). The state of science in Australian secondary schools, **Australian Sciences Teachers' Journal**, 47 (4), 12-17.
- HANEY J. J., CZERNIAK C. M. ve LUMPE A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands, **Journal of Research in Science Teaching**, 33, 971-993.
- HEIN, E. G. (1991, 15-22 October). Constructivist learning theory. **CECA (International Committee of Museum Educators) Conference**, Jerusalem, Israel.
- HODSON D. (1990). A critical look at practical work in school science, **School Science Review**, 70, 33- 40.
- HOFSTEIN, A. ve LUNETTA, N.V. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspect of research, **Review of Educational Research**, 52 (2), 201-217.
- HOFSTEIN, A., LEVI-NAHUM, T. ve SHORE, R. (2001). Assessment of the learning environment of inquiry- type laboratories in high school chemistry, **Learning Environments Research**, 4, 193-207.
- HOFSTEIN, A., SHORE, R. ve KIPNIS, M. (2004). Providing high school chemistry students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory: A case study, **International Journal of Science Education**, 26, 47-62.
- HOGAN, K. ve BERKOWITZ, A.R. (2000). Teachers as inquiry learners, **Journal of Science Teacher Education**, 11(1), 1-25.
- JONES, M.E., GOTT, R. ve JARMAN, R. (2000). Investigations as part of the key stage 4 science curriculum in Northern Ireland, **Evaluation and Research in Education**, 14 (1), 23-37.
- WALLACE, C.S. & KANG, N.(2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets, **Journal of Research in Science Teaching**, 41(9), 936-960.
- KARAMUSTAFAOĞLU, O. ve YAMAN, S. (2006). **Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KAZAK, Ö. (2010). **Lise kimya ders kitaplarının bilimsel içerik açısından incelenmesi ve ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- KORUKLU, N., FEYZİOĞLU, B., ÖZENOĞLU-KİREMİT, H. ve ALADAĞ, E. (2012). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12 (3),1823-1830.
- KURT, S. ve YILDIRIM, N. (2011). Ortaöğretim 9. Sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29 (1), 91-104.
- KUTU, H. ve SÖZBİLİR, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30(1), 29-62
- LAWSON, A.E., (2000). Managing the inquiry classroom: Problems ve solutions, **The American Biology Teacher**, 62(9), 641-648.
- LEİ, Q. (2006). Comparison of the chemistry practical work at the University of Sydney and Zhejiang University, **The China Papers**, November, 17-22.

- LOYENS, S. M. M., RIKERS, R. M. J. P. ve SCHMIDT, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies, **Instructional Science**, 36, 445-462.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) Raporu (2009). http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/obbs/OBBS_2009.pdf adresinden 11 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). Kimya Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/alan_kimya_ortaogetim.html adresinden 13 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- MORRISON, J. A. (2012). Exploring Exemplary Elementary Teachers' Conceptions and implementation of inquiry science, **Journal of Science Teacher Education**, DOI:10.1007/s10972-012-9302-3.
- NAKİBOĞLU, C., KAŞMER, N., GÜLTEKİN, C. ve DÖNMEZ, F. (2010). Ön düzenleyiciler ve 9. sınıf kimya ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(2), 139-158.
- National Research Council (NRC). (2000). **Inquiry and the national science standarts**. Washington, DC. National Academy Press.
- NOVAK, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners, **Science Education**, 86(4), 548-571.
- ÖNEN, F., ERDEM, A., UZAL, G. ve GÜRDAL, A. (2011). Öğretmenlerin yapılandırmacı programının uygulanabilirliğine ve alanla ilgili kitapların yeterliliğine ilişkin görüşleri: Tekirdağ örneği, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 5(2), 115-137.
- RIKERS, R. M. J. P., VAN GOG, T. ve PAAS, F. (2008). The effects of constructivist learning environments: a commentary, **Instructional Science**, 36(5-6), 463-467.
- SAAD, R. ve BOUJAOUDE, S. (2012). The relationship between Teachers' knowledge and beliefs about science and inquiry and their classroom practices, **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 8(2), 113-128.
- SCHNEIDER, R. M., KRAJCIK, J., ve BLUMENFELD, P. (2005). Enacting reform-based science materials: The range of teacher enactments in reform classrooms, **Journal of Research in Science Teaching**, 42, 283-312.
- SCHUNK, D.H. (2012). **Learning Theories: An Educational Perspective**, 6th Edition: Boston, Pearson Education, Inc.
- SPIGNER-LITTLES, D. A., ve CHALON, E. (1999). Constructivism: a paradigm for older learners, **Educational Gerontology**, 25, 203-210.
- STEWART, B.Y. (1988). The surprise element of a student-designed laboratory experiment, **Journal of College Science Teaching**, 17, 269-270.
- TAITELBAUM, D., MAMLOK-NAAMAN, R., CARMELI, M. ve HOFSTEIN, A. (2008). Evidence for teachers' change while participating in a continuous professional development programme and implementing the inquiry a professional development programme and implementing the inquiry approach in the chemistry laboratory, **International Journal of Science Education**, 30 (5), 593-617.

- TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIğI (TTKB), (2007). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programı. Ankara.
- TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIğI (TTKB), (2011). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programı. Ankara.
- TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIğI (TTKB), (2013). Ortaöğretim 9., 10., 11., 12. sınıf kimya dersi öğretim programı. Ankara.
- TEMİZYÜREK, K. (2003). **Fen öğretimi ve uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOBIN, K., ve MCROBBIE, C. (1996). Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum, **Science Education**, 80, 223 - 241.
- TRIGWELL K., PROSSER M. ve Taylor P., (1994), Qualitative differences in approaches to teaching first year university science, **Higher Education**, 27, 75-84.
- UÇAR, E. ve YEŞİLYAPRAK, B. (2006) **Öğrenmeden Öğretime**. Yeşilyaprak, B. (Ed) **Eğitim Psikolojisi**. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- VAN DRIEL J. H., BULTE A. ve VERLOOP N., (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs, **Learning Instruction**, 17, 156-171.
- VAN DRIEL, J. H., BEİJAARD, D. ve VERLOOP, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge, **Journal of Research in Science Teaching**, 38, 137-158.
- VON GLASERFELD, E., (1987). **Learning as constructive activity**. In Von Glaserfeld, E. (Eds), **The construction of knowledge: contributions to conceptual semantics**, Intersystems Publication, California, pp. 212-214.
- WALLACE, C.S. ve KANG, N.(2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets, **Journal of Research in Science Teaching**, 41(9), 936-960.
- WILLIAMS, M. W., PAPIERRNO, P. B., MAKEL, M. C., ve CECI, S. J. (2004). Thinking like a scientist about real -world problems: The Cornell institute for research on children science education program, **Applied Developmental Psychology**, 25, 107-126.
- YERRICK, R., PARKE, H., ve NUGENT, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change: The 'filtering effect' of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science, **Science Education**, 81, 137-159.
- YURDAKUL, B. (2004). **Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- YURDAKUL, B. (2005). **Yapılandırmacılık**. Demirel, Ö. (Ed). **Eğitimde yeni yönelimler**. Ankara: Pegema Yayıncılık, Cantekin Matbaası.
- YÜKSEL, M. (2011). Eğitim ve öğretim kazanımları temelinde 9. Sınıf kimya ders kitabının incelenmesi, **Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 29-48.
- ZIMMERMAN, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school, **Developmental Review**, 27, 172-223.

Teachers' Views about Ninth Grade Chemistry Education Program: Sample of Aydın City

Burak Feyzioğlu^{iv}

Extended Abstract: Programs of all secondary school courses including chemistry were developed in 2007 by Ministry of National Education (MEB), Head Council of Education and Morality (TTKB). They have been administered gradually in our country since 2008-2009 academic year. Program examined the chemistry content attainments considering products served beneficial to society, effects of it on environment and our lives by interacting with technology and in this context, the quality and superiorities of scientifically thinking method. Especially in the 9th grade chemistry course program, common and most general chemistry concepts and principles were focused, in later education process, it was aimed to form a basis for education process of individuals who would likely choose occupations closely related with chemistry. Another aim of the program was that students were expected to perceive scientific method, nature of science, interactions of science-technology-environment as understandings that are formed and developed in time with experience and exercises (TTKB, 2007).

Course program was prepared taking constructivist theory as the basis. If the content of this theory is considered, providing a meaningful learning with course curriculum (Ausubel, 1978; Novak, 2002; Rikers, Van Gog and Paas, 2008; Gijbels and Loyens, 2009) and by taking real life situations into classrooms, interaction of learners with real life situations via activities (Hein, 1991; Uçar and Yeşilyaprak, 2006) are expected. In accordance with learners' interests, demands and needs it is necessary to organize physical learning environment and with cognitive activities learning process can be achieved more comfortably, cheerfully and easily (Loyens, Rikers and Schmidt, 2008). Successful implementation of the program is possible when learning-teaching process based on deduction is provided (Uçar and Yeşilyaprak, 2006) and unique learning is achieved (Yurdakul, 2005). Moreover, for effective implementation of the program it is expected that the program should have an education process that uses alternative assessment and evaluation tools that evaluates process and performance instead of results (NRC, 2000; Hofstein, Shore and Kipnis, 2004; Yurdakul, 2004; Taitelbaum, Mamlok-Naaman, Carmeli and Hofstein, 2008).

In this study, with the course program that is prepared based on constructivist theory how much the teachers are aware of the change in their roles and responsibilities, how much they adopt the program and how much the philosophy and characteristics of the program is understood was tried to be identified and some suggestions were made. It is thought that teachers' views would be a guide to the studies to identify the missing parts in due diligence of the implementation of the program and to meet the needs. In the meantime, in this study introducing not only 2007 course program but also 2011 and 2013 course programs may provide an idea about how efficient the reform will be in terms of meeting the needs.

Research Model: Teachers' views about implementation process were examined using survey model and quantitative and qualitative research designs were used to analyze the data.

At the first phase of the study 131 chemistry teachers working in different type of schools in Aydın in 2009-2010 academic year were reached and their views were taken. In the second phase, representing each type of school, 12 voluntary teachers were interviewed in details about learning-teaching process.

^{iv} Yrd.Doç.Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Kimya Eğitimi A.B.D, burakfeyzioglu@hotmail.com

Data Collection Instruments: In this study, in order to identify teachers' views about the chemistry course program for 9th grade in 2007, "Personal Information Form" and "Teacher's Views about Implementation of the Program Questionnaire" and in order to obtain detailed ideas about this process "Interview Form" was used as data collection instruments.

Data Analyses: In the analysis of data gathered from Teacher's Views about Implementation of the Program Questionnaire, demographic features were considered and findings related with items that were thought to have more information was given. Data was analyzed using frequency and percentage values and presented. Data gathered from interview forms was analyzed using descriptive approach. In this purpose, teachers' views were categorized under certain categories and summarized. Categorization was made using interview questions and data gathered at the end of interviews.

Results, Conclusion and Discussion: It was seen that there was no change in methods, techniques and strategies teachers used, they did not utilize course books and activities in them enough, they did not use these activities relevant to their purpose and they did not give enough place to laboratory practices even when they did experiments, they were demonstration experiments. They give crowded classes, students lacking readiness, lack of time, lack of in service training courses and materials, and university entrance system as justification for this situation. From teachers' views, it was identified that in the course books at the end of each subject although there was a section providing alternative assessment and evaluation techniques, teachers did not use them relevant to their purpose and they did not give up using traditional methods in assessment and evaluation. Teachers stated that they partially associate chemistry subjects with daily life. In conclusion it was seen that in learning environments where traditional approaches continued to be used meaningful, and permanent learning cannot be given and learning based on unique research and discovery cannot be achieved. In their planning and implementations the reason why teachers do not accomplish the criteria the program requires can be related to their competencies (NRC, 2000; MEB, 2011) as well as their beliefs about the nature of the science. Teachers who perceive science as an objective knowledge that needs to be transferred to the learner think that science can only be taught by them and this can be achieved by learners accomplishing the instructions (Cheung, 2007).

Key Words: Chemistry Education Program, Teachers' ideas, implementation of the program

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi

Gökhan Ilgazⁱⁱ, Ali Gülⁱⁱⁱ

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerini belirlemek ve bunların cinsiyet ve sınıf seviyesine göre dağılımını incelemektir. Tarama modelindeki bu araştırma 2010-2011 öğretim yılı birinci döneminde Edirne İli Merkez İlçedeki İlköğretim okullarında, ikinci kademe öğrenim görmekte olan 1286 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, varsayılan model çerçevesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, Bilişsel Öğrenme Stratejilerinden en çok Örgütlenme Stratejilerini, en az Grafik Örgütleyici Stratejileri; Kaynak Yönetim Stratejilerinde en çok Yardım Arama Stratejilerini, en az Zaman Yönetim Stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlemesi Stratejilerinin kullanımları “çok sık” düzeyindedir. Cinsiyete göre strateji kullanımları incelendiğinde Grafik Örgütleyici Stratejiler ve Zaman Yönetim Stratejileri hariç tüm ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre durumlar incelendiğinde ise, sınıf seviyesi arttıkça strateji kullanımında anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımını arttırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim ikinci kademe, Fen ve Teknoloji Dersi, Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi

GİRİŞ

Bilimsel bilginin daha karmaşıklaştığı ve çok yönlü olduğu günümüzde, bilimsel yeterlilik bilgi, beceri ve stratejilerin başarılı bir biçimde koordine edilmesini gerektirmektedir (Sinatra ve Taasoobshirazi, 2011). Bu tür edimlerin kazanılmasında bireyin aldığı temel fen eğitimi ve bu alanı etkili öğrenme konusu ön plana çıkmaktadır. Öğrenmenin psikolojik temellerini anlama için, son yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda da öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma yönelim olmuştur (Sungur ve Tekkaya, 2006). Günümüzdeki eğitimin temel amaçlarından biri de kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve bunlara katılan bireyleri yetiştirmektir (İnan ve Yüksel, 2010). Bunu sağlamak için de öğretim programları yenilenmekte ve öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğreneni temel alan, öğretme stratejilerine/ modellerine/ yaklaşımlarına yer vermeye çalışılmaktadır. Bu modellerden biri de aktif öğrenme modelidir.

“Öğrenme aktif bir süreçtir” (Shekar, 2007, s. 127). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenin aktif olması gerekmektedir. Aktif öğrenme, “öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel

ⁱBu makale birinci yazarın yayımlanmamış doktora tezinin bir bölümüne dayalı olarak hazırlanmıştır.

ⁱⁱ Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, gokhani@trakya.edu.tr

ⁱⁱⁱ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Biyoloji Eğitimi ABD, aligul@gazi.edu.tr

yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz, 2004, s. 17). Bu süreçte “aktif bilgi işleme” ve “öz-düzenleme (self-regulation)” yer almaktadır (Açıkgöz, 2007a). Yukarıda yer alan temel eğitim amaçlarına ulaşmak için de öğrencilerin öz-düzenleme yapıları incelenmelidir.

Öz düzenleme, “bireyin davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir” (Senemoğlu, 2004: 231). Yani bu süreçteki bireyler kendi kararları doğrultusunda davranışlarını düzenlemektedirler. Bunları yapabilmek için de bireyler “kendilerini gözlerler ve değerlendirirler; gerektiğinde kaynaklara başvurur, arkadaşlarına veya öğretmene danışır” (Açıkgöz, 2007a: 10-11). Böylece amaçladıkları edimlere ulaşırlar. Başka bir bakış açısıyla da istediklerini “öğrenmiş” olurlar. Zaten öğrenme, öz-düzenleme süreçlerinin kullanımını içermektedir (Azevedo, 2009) ve alanyazında öz-düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) kavramı da yer almaktadır. Zimmerman ve Schunk (1989, aktaran Boekaerts ve Niemivirta, 2005: 418) öz-düzenlemeli öğrenmeyi “öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için sistematik olarak üretilen düşünceler, hisler ve eylemler” olarak tanımlamışlardır. Bu açıdan öz-düzenlemeli öğrenme özellikle okulda ya da sınıf bağlamında yer alan akademik öğrenmelere yönelik öz-düzenleme modellerinin bir uygulaması ile ilgilidir (Pintrich, 2005). Bu akademik amaçları gerçekleştirmek için öğrenciler öğrenme stratejilerini seçerler ve etkili bir biçimde kullanırlar (Güvenç, 2011). Öz-düzenleme ve öz-düzenlemeli öğrenme, kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmekle birlikte, her iki kavram birbirinden farklı olup öz-düzenlemeli öğrenme akademik öğrenmeye odaklanmıştır (Dinsmore, Alexander ve Loughlin, 2008). Bu çalışmada ise öz-düzenleme kavramı ile öz-düzenlemeli öğrenme kastedilecektir.

İnsan yaşamı için öz-düzenlemenin önemi hakkında dikkate değer bir genel kabul olmasına rağmen, onun bilimsel olarak etkili bir biçimde nasıl analiz edileceği ve tanımlanacağı hususunda bir anlaşmazlık söz konusudur (Zimmerman, 2005). Örneğin Zimmerman (1989) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, kendini değerlendirme, örgütlenme ve transfer etme, amaç belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt alma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuca göre eylem, tekrarlama ve ezberleme, sosyal yardım arama (akranlarından, öğretmenlerinden, yetişkinlerden) ve kayıtları gözden geçirme (notlardan, testlerden, el kitaplarından) stratejilerinden oluştuğunu ifade ederken; Pintrich (1999) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin bilişsel öğrenme stratejileri, bilişsel eylemleri kontrole yönelik olan öz-düzenleyici stratejiler ve kaynak yönetimi stratejilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Winne ve Hadwin (1998, aktaran Winne, 2001) öz-düzenlemeli öğrenmenin görevi tanımlama, amaç belirleme ve planlama, çalışma taktikleri ve biliş üstüne adapte olmak üzere dört safhadan oluşan bir model olduğunu söylerken, Pintrich (1999)’e benzer biçimde Schraw, Crippen ve Hartley (2006) oluşturdukları modelde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini, bilişsel, biliş üstü ve motivasyon olmak üzere üç ana bölümden oluşturmaktadırlar.

Günümüzde hala, öz-düzenlemenin niteliği, temel bileşenleri ve diğer benzer alanlardan olan yapılarla ilişkisi üzerine kabul edilen bir karmaşıklık vardır (Zeidner, Boekaerts ve Pintrich, 2005). Bundan dolayı bu çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri var olan teorik modellerin bir karması olarak ele alınmış ve bilişsel stratejiler, biliş üstü stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere üç ana boyuttan oluştuğu varsayılmıştır. Bilişsel stratejiler ezberleme, örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerinden oluşmaktadır. Biliş üstü stratejileri ise kendi içinde ikiye ayrılır. Bunlardan birincisi açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve yöntemsel bilgiden oluşan bilişin bilgisidir. Diğeri ise planlama, kontrol ve izlemeden oluşan bilişin düzenlenmesidir. Kaynak yönetimi stratejileri ise zaman yönetimi, çevreyi yapılandırma ve yardım arama stratejileridir.

Pintrich (2005: 495)’e göre, “öz-düzenleme ile ilgili araştırmalarda bireysel özelliklere de yer verilmelidir”. Eğitim araştırmalarında yer alan bireysel özelliklerden bir de cinsiyettir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin içinde yer alan öğrenme stratejilerinin kullanılmasında cinsiyet farkı

olduğu pek çok çalışma ile ortaya çıkarılmıştır (Cekolin, 2001; Arsal, 2005; Bulut, 2006; Ilgaz, 2006). Bununla birlikte araştırmalar, öğrencilerin başarıları arasında çok az fark olmasına rağmen, matematik ve fen konularında erkeklerin kızlara göre kendilerinden daha emin olduklarını göstermektedir (Meece, Wigfield, ve Eccles, 1990). Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili farklı öğretim kademelerindeki sınıf düzeyleri ve derslere yönelik yapılmış olan pek çok tarama modelindeki çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımında farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda Sağırılı, Özturan ve Azapağası (2009), Gömleksiz ve Demiralp (2012) ile Yamaç (2011) 5. Sınıf matematik dersinde cinsiyet açısından strateji kullanımında anlamlı bir sonuç bulmamışlarken; Gürşimşek (2002) ve Mandacı Şahin (2010) kızlar lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Yine Alıcı ve Altun (2007) lise matematik dersinde; Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın (2011) lise kimya dersinde ve ilköğretim düzeyinde ise Özkan (2008) 7. sınıf Fen ve Teknoloji ile Gücübaş (2012) 5. sınıflar düzeyinde yaptığı çalışmalarda da kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Çalışkan ve Selçuk Sezgin (2010) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada ise strateji kullanımında cinsiyet farkının olmadığını ifade etmişlerdir. Üredi ve Üredi (2005)’nin ilköğretim 8. sınıf matematik ve Altun (2005)’un ise üniversite düzeyindeki matematik dersinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımının başarıyı tahmin etmesine yönelik yaptıkları çalışmalarda, erkek öğrencilerin lehine fark oluşunu belirtirken; Canca (2005) üniversite düzeyi matematik dersinde kızların strateji kullanımının başarıyı anlamlı bir biçimde tahmin ettiğini ortaya koymuştur.

Bireysel özelliklerle ilgili bir diğer değişken ise yaştır. Zeidner, Boekaerts ve Pintrich (2005: 764)’e göre “öz-düzenlemenin yaş açısından nasıl değiştiğinin incelenmesi gerekmektedir”. Demetriou (2005)’ya göre 11-13 yaş aralığındaki bireyler geleceğe ilgi duyma, orta ölçekli planlama ve günlük aktiviteleri sistematik düzenleme gibi öz-düzenleme becerileri sergilerken, 14-16 yaşındaki bireyler çalışmalarını belirleme, iş seçimi gibi gelecek planlarını yapabilmektedirler. Böylece öz-düzenleme çocukluk boyunca ve onlu yaşlarda da gelişimini sürdürmektedir (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Bu çerçevede çalışmada yaş değişkeni olarak sınıf düzeyi dikkate alınmıştır. Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, (2008) 6. sınıftan 11. sınıfa kadar Fen, Sosyal, Türkçe ve Matematik derslerindeki strateji kullanımının inceledikleri çalışmalarında düşüş olduğunu belirtmişlerdir. Alıcı ve Altun (2007) sınıf seviyelerine göre değişimi incelemişler ve 9. sınıflar ile 10. sınıfların strateji kullanımının 11. sınıflara göre yüksek olup aralarındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde de Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010) üniversite öğrencilerindeki öz-düzenleme becerilerini inceledikleri çalışmalarında 1. sınıflar ile 4. sınıf arasında 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öz-düzenlemede düşüş olması dikkat çekici bir durumdur.

Türk alanyazının da yer alan diğer çalışmalarda ise genel olarak öz-düzenleme ve başarı ilişkisine bakılmıştır. Örneğin Tekbıyık, Camadan ve Gülay (2013) İlköğretim 4.-8. sınıflarındaki Fen ve Teknoloji dersindeki strateji kullanımının başarıyı nasıl tahmin ettiklerini inceledikleri çalışmalarında öz yeterlik, sınav kaygısı ve görev değeri değişkenlerinin başarıyı yordadıklarını tespit ederken; Sungur ve Güngören (2009) 6.-8. sınıflar Fen ve teknoloji dersinde yaptıkları çalışmada anlamlı bir sonuç bulmadıklarını söylemişlerdir. Ancak her iki çalışmada da cinsiyet ve sınıf değişkeni ile ilgili bir sonuç sunulmamıştır. Yine ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8. sınıflarla çalışan Fettahlıoğlu, Çıbık, Ilgaz ve Ekici (2009) ve 7. sınıflarla çalışan Akyol, Tekkaya ve Sungur (2010) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımının başarıyı anlamlı tahmin ettiklerini belirlemiş ancak cinsiyete yönelik sonuç ifade etmemişlerdir. Benzer durum diğer konu alanlarında ve farklı düzeylerde yapılan çalışmalarda da mevcuttur. 7. sınıf matematik (Kayan Fadlelmula, 2011); lise matematik (Öztürk, Bulut ve Koç, 2007) ve biyoloji (Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu, 2007) ile üniversite programlama dersi (Haşlamam ve Aşkar, 2007)

başarıları ile öz-düzenleme arasında ilişkiye bakılmış ve strateji kullanımlarının başarıyı tahmin ettiği belirlenmiş ancak cinsiyet ve sınıf seviyesi üzerinde durulmamıştır.

Öz-düzenlemenin başarıyı tahmin ettiğini gösteren çalışmalardan dolayı bu konu araştırmacılar için ilgi çekici niteliktedir. Ancak bununla birlikte ilköğretim Fen ve Teknoloji derslerinde strateji kullanımının cinsiyete veya sınıfa göre değişiminin incelendiği çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın alanyazındaki diğer çalışmalardan bir farkı da ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde bu stratejileri kullanım düzeylerinin belirlemektir. Bu çalışma ile alanyazında yer alan boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ve bunların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ne düzeydedir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile bu stratejilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelemesi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2010-2011 yılında Edirne merkez ilçe ilköğretim okullarında ikinci kademe öğrenim gören 5518 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde yer alan ikinci kademe 6., 7. ve 8. sınıfların her biri alt çalışma evreni olarak kabul edilerek her çalışma evreni için farklı örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Ardından her sınıf düzeyi için %99 güven düzeyi ve 5 güven aralığı için olması gereken örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır (<http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>) ve 6 sınıflardan 489, 7. Sınıflardan 485 ve 493 kişiye ulaşılmak amaçlanmıştır (bkz. Ek 1).

Uygulamalar, izin alınamayan 1 okul hariç geri kalan tüm 30 ilköğretim okulunda evrendeki temsil etme yüzdelerine ulaşmayı amaçlayacak biçimde bir ya da birden fazla şubede; Kasım 2010-Ocak 2011 dönemi arasında gerçekleştirilmiştir. 6. sınıflardan 641 (321 kız, 320 erkek), 7. sınıflardan 604 (297 kız, 307 erkek), 8. sınıflardan 635 (322 kız, 313 erkek), olmak üzere toplam 1880 gönüllü öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan ölçekler değerlendirildiğinde, bazı ölçeklerin tam olarak doldurulmadığı, bazılarında çift işaretleme yapıldığı ve bazı ölçeklerde cinsiyet bilgisi verilmediği görülmüştür. Bu katılımcıların ölçekleri çalışma dışında bırakılarak toplam 1286 (607 kız, 679 erkek) gönüllü öğrenciden elde edilen ölçek elde edilmiştir.

Sınıf düzeylerine göre elde edilen veriler istenenden düşük olduğu için örneklem hesaplamasında %95 güven düzeyi ve 5 güven aralığında temel alınmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2000: 95), %95 güven düzeyi ve 5 güven aralığında, 2000 kişilik bir evrende 322

kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtmektedir. Çalışma evrenlerinin 2000'den küçük olduğu ve alınan örneklem sayısının yeter sayıdakinden yüksek olduğu (bkz Tablo 1) için elde edilen ölçeklerin analize alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Veri Analizi Gerçekleştirilen Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıflar		6. sınıflar	7. sınıflar	8. sınıflar	Toplam
Cinsiyet	Kız	191	200	216	607
	Erkek	213	226	240	679
Toplam		404	426	456	1286

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği (FTD-ÖDÖSÖ)” ile toplanmıştır. Ölçek geliştirmede Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve iç tutarlılık güvenirlik katsayısı (cronbach alpha) analizleri SPSS 17.0 programında; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS 16.0 programında yapılmıştır. Hem AFA, hem de DFA “maksimum likelihood” yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA için uyum iyiliği indislerinin seçiminde Sun (2005)’dan yararlanılarak hem kitle durumlarına hem de mutlak ve göreceli oluşlarına göre kriter seçilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda AGFI, RMSEA, TLI, CFI değerleri kritik ölçüt olarak alınmıştır.

FTD-ÖDÖSÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Alan yazın taramasında, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine geliştirilmiş olan ölçekler ile bu alanda yapılmış olan nitel çalışma verileri (Zimmerman, 1989; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991; Schraw ve Dennison, 1994; Staudt, 1995; Robison, 2002, Thomas, 2003; Altınok, 2004; Açıkgöz, 2007b; Akın, Abacı ve Çetin, 2007; İsrail, 2007; DeGuzman, 2008; Deekens, 2009; Liu, 2009; Turan, Demirel ve Sayel, 2009; Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin, 2009) incelenmiş ve öz-düzenleme konusunda temel alınan modele uyacak şekilde yapılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda geliştirilecek olan ölçeğin üç ana yapıdan oluşturulmasına karar verilmiştir. Bunlar “Bilişsel Öğrenme Stratejileri (BÖS)”, “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri (BÜÖS)” ve “Kaynak Yönetimi Stratejileri (KYS)” dir. BÖS kendi içinde üç alt boyuta ayrılmıştır. Bunlar “Ezberleme Stratejileri (ES)”, “Anlamlandırma Stratejileri (AS)” ve “Örgütlenme Stratejileridir (ÖS)”. BÜÖS ise iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi “Açıklayıcı Bilgi (AB)”, “Durumsal Bilgi (DB)” ve “Yöntemsel Bilgi (YB)” den oluşan “Bilişin Bilgisidir (BB)” dir. Diğeri ise “Planlama Stratejileri (PS)”, “Kontrol Stratejileri (KS)” ve “İzleme Stratejilerinden (İS)” oluşan “Bilişin Düzenlenmesi (BD)” dir. KYS ise “Zaman Yönetimi Stratejileri (ZYS)”, “Çevreyi Yapılandırma Stratejileri (ÇYS)” ve “Yardım Arama Stratejileri (YAS)” alt boyutlarına ayrılmıştır (bkz. Ek2).

Ölçek maddeleri, alan yazındaki ölçeklerin maddelerinin İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi programı göz önüne alınarak uyarlanmasından ve 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının tüm öğeleri ile ders kitapları ve öğretmen kılavuzlarının öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik olabilecek tüm faaliyetleri incelenerek maddeye dönüştürülmesinden elde edilmiştir. Tüm inceleme ve soru oluşturma faaliyetleri sonucundan toplam 111 madde oluşturulmuştur. Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği “Hiçbir Zaman=0”, “Seyrek Olarak=1”, “Ara Sıra=2”, “Çok Sık=3” ve “Her Zaman=4” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Oluşturulan 111 madde öğrenme ve öğrenme stratejileri alanında çalışmaları bulunan 6 öğretim elemanı ile 3 fen ve teknoloji dersi öğretmeni ve bir dilbilgisi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarca uygunluğu veya

ifadesi konusunda ortak kanıya varılan maddeler bırakılmış, sorunlu 19 madde ise ölçekten çıkarılmıştır. Tartışmalı maddeler ile ilgili olarak karar, öğrenci görüşlerinden sonra verilmiştir.

Öğrencilerin maddeleri nasıl anladıklarını belirlemek amacıyla, Ankara Yenimahalle’de bir ilköğretim okulunda okuyan 2 (1 kız, 1 erkek) 6. sınıf öğrencisi ile yapılandırılmamış bir görüşme yapılmış ve maddeleri nasıl anlamlandırdıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin bazı maddeleri yanlış anladıkları belirlenmiş ve ifadeleri düzeltilmiştir. Uzmanlarca ifadesi konusunda anlaşma olmayan maddeler için farklı ifade biçimleri sunulmuş ve anlamsal açıdan en iyi olanlarını seçmelerini ve bundan tam olarak ne anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Maddelerin soruluş amacına uygun olacak biçimde öğrenci görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek küçük sınıf uygulamasına sunulmuştur.

Ölçeğin sınıf uygulaması ve maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için Ankara Mamak ilçesinde bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında bir uygulama yapılmıştır. Görüşmeler ve küçük sınıf uygulamaları için 6. sınıfın seçilme nedeni ise bu düzeydeki öğrencilerin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla anlam ve yorumlama açısından daha düşük olabileceği varsayımdır. Ölçek maddeleri alt düzey öğrenciler için ne kadar anlaşılır olursa, bu maddelerin üst sınıflardaki öğrenciler tarafından anlaşılmasının daha kolay olacağı düşünülmüştür. Burada anlaşılması zor ya da başka anlaşılmalara yer veren maddeler düzenlenerek, ölçek geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yapılabilmesi için pilot çalışmaya hazırlanmıştır. Ölçek, 92 madde olarak (1. -28. maddeler Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği; 29. -69. maddeler Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği; 70. -92. Kaynak Yönetim Stratejileri) pilot çalışmaya sunulmuştur.

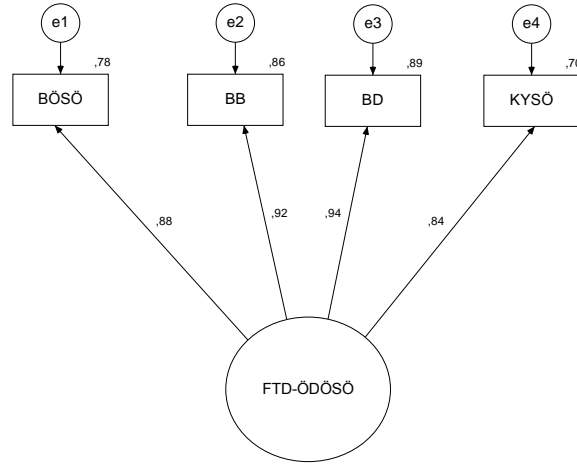
Ölçeğin pilot çalışması, Ankara İli Mamak ilçesinde 3 farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede yer alan okulların 6., 7. ve 8. sınıflarında yapılmıştır. Pilot çalışmaya toplam 386 (170 erkek, 216 kız) öğrenci katılmıştır. Her bir alt ölçeğin analizi ayrı ayrı yapılmıştır. Bunun yanı sıra Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Bilişin Bilgisi (29.-45. maddeler) ve Bilişin Düzenlenmesi (46.-69. maddeler) olarak iki alt bölüme ayrıldığından bu iki bölümün geçerlik ve güvenilirlik işlemleri ayrı ayrı yapılmıştır. Sonuç itibarıyla toplamda dört (4) adet ölçek analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte bu dört ölçeğin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini ölçmesine ilişkin model sınanmıştır. Pilot çalışmada elde edilen yapıların geçerlikleri ve güvenilirlikleri araştırmanın örneklemeden elde edilen verilerle de sınanmıştır.

Bilişsel Öğrenme Stratejilerine ilişkin AFA sonucunda grafik örgütleyicilerin kullanımına yönelik olan iki maddenin varyansın % 3.66’sını açıklayan bir boyut oluşturdukları görülmüş ve bu boyuta Grafik Örgütleyici Stratejiler (GÖS) adı verilmiştir. BB’nin ve BD’nin AFA sonuçlarında alt boyutlara ayrılmayarak tek boyutta kaldıkları görülmüştür. Tüm geçerlik ve güvenilirlik sonuçları Tablo 2’de toplu bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 2. Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Boyutlar	Madde Sayısı	Geçerlik		Güvenirlik (Cronbach alfa)		
		Açıklanan Varyans (%)	DFA Sonuçları		Pilot Çalışma	Araştırma Örnekleme
			Pilot Çalışma	Araştırma Örnekleme		
ÖS	9	29.06			.82	.79
AS	4	4.08			.72	.70
GÖS	2	3.66			.63	.62
ES	5	2.20			.73	.70
BÖSÖ	20	39			.88	.88
BB	14	34.23	AGFI=.93 RMSEA=.048 TLI=.95 CFI=.96	AGFI=.97 RMSEA=.037 TLI=.97 CFI=.97	.88	.87
BD	22	37.83	AGFI=.93 RMSEA=.028 TLI=.98 CFI=.98	AGFI=.96 RMSEA=.030 TLI=.97 CFI=.98	.93	.93
YAS	4	31.17			.77	.77
ZYS	5	7.34			.76	.74
ÇYS	4	3.97			.72	.74
KYSÖ	13	42.48			.85	.85

Yukarıda geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Biliş Bilgisi Ölçeği, Bilişin Düzenlenmesi Ölçeği ve Kaynak Yönetim Stratejileri Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ile Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin yapısal olarak doğrulanması için teorik model analiz edilmiş ve Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Modeli

Yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen uyum indislerinin AGFI= .94, RMSEA= .096, TLI= .98 ve CFI= .99 olduğu görülmüştür. Gizil olarak modele yerleştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği tüm alt ölçekleri anlamlı bir biçimde ve en düşük .84 olacak biçimde yüksek düzeyde tahmin etmektedir. Modelin çalışma örnekleminde elde edilen sonuçlara göre uyum indisleri AGFI= .92, RMSEA= .114, TLI= .98 ve CFI= .99 olup yine FTD-ÖDÖSÖ tüm alt ölçekleri anlamlı bir biçimde ve en düşük .84 olacak biçimde yüksek düzeyde tahmin etmektedir.

Alanyazında AGFI .90 ve üzerinde iyi uyum olarak değerlendirilirken (Hu ve Bentler, 1995; Sümer, 2000; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008); .95 ve üzeri olması mükemmel uyum olarak görülmektedir (Sümer, 2000; Schumacker ve Lomax, 2004; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Kline (2005) modelin uygun olarak kabul edilebilmesi için RMSEA değeri .05'den küçük olduğunda modelin mükemmel olduğunu; Browne ve Cudeck (1993) ile Sümer (2000) ise .05 ile .08 arasındaki değerlerin iyi uyumu, .10 ve üzerinin zayıf uyumu işaret ettiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında Weston ve Gore (2006) RMSEA değerinin .050 ile .100 olabileceğini belirtirken, MacCallum, Browne ve Sugawara (1996, aktaran Byrne, 2001) RMSEA değerinin .080 ile .100 arasında olması durumunda orta düzeyde uyum olduğunu ifade etmektedir. Brown (2006) ise TLI ve CFI değerlerinin .90 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Ölçeklerin güvenilirlikleri Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Özdamar (2004)'a göre .60'ın üstünde olan değerler kabul edilebilir düzeydedir.

Yukarıda yer alan görüşler dikkate alındığında ölçek modelinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir (bkz Ek 3. Boyutlara Göre Madde Örnekleri)

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 17.0 ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla istatistiksel aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız (ilişkisiz) örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), Scheffé testi; farklılığın etki derecesini belirlemede ise η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Pallant (2003)'a göre η^2 nin değeri .01 ile .05 arasında ise düşük, .06 ile .13 arasında ise orta, .14'ten büyük ise güçlü bir etki vardır.

Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde öğrencilerin strateji kullanımlarını düzeye göre belirlemek için, ölçeğin aralık genişliği, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin aralık genişliği 4 (Her Zaman)- 0 (Hiçbir Zaman)/ $5=0.80$ olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; .00-.80= "Hiçbir Zaman", .81-

1.60= "Seyrek Olarak", 1.61-2.40= "Ara Sıra", 2.41-3.20= "Çok Sık", 3.21-4.00= "Her Zaman" şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeklerinden alınan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalama sonuçları göz önüne alındığında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde en çok kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri sırasıyla "Fen ve teknoloji dersinde, yeni bir ünite/konuda öğretmenin yaptığı ilk açıklamaları çok dikkatli dinleme" (madde 11) ($\bar{x} = 3.26$), "Fen ve teknoloji dersinde neyi neden öğrendiğini bilme" (madde 22) ($\bar{x} = 3.03$), "Fen ve teknoloji dersindeki bir konuyu öğrenmek için okuduğu yazıyı anlayabileceği bir şekilde renkli kalemle çizme veya işaretleme" (madde 17) ($\bar{x} = 3.00$), "Fen ve teknoloji dersinde başarılı olsa da olmasa da bunun nedenlerini belirlemeye çalışma" (madde 25) ($\bar{x} = 2.93$), "Fen ve teknoloji dersi ile ilgili bir konuda bilgi hatasına sahip olduğunda, o konu da bilgisi ondan daha iyi olan birine (öğretmen, arkadaş, aile bireyleri...) sorma" (madde 64) ($\bar{x} = 2.93$) ve "Fen ve teknoloji dersinde öğretmenin önemle vurguladığı yerleri not alma" dır (madde 16) ($\bar{x} = 2.92$). Bu stratejiler içinde öğrenciler, 11. maddede yer alan stratejiyi "her zaman" düzeyinde kullanıyorken, diğerlerini "çok sık" düzeyinde kullanmaktadırlar.

En az kullanılan stratejiler ise sırasıyla "Fen ve teknoloji dersi ile ilgili bir konuya çalışırken öğrendiklerini bir tablo veya şekil ile anlatmaya çalışma" (madde 14) ($\bar{x} = 1.76$), "Fen ve teknoloji dersinde kavram haritaları kullanma" (madde 18) ($\bar{x} = 1.80$), "Fen ve teknoloji sorularını çözerken süre tutma" (madde 59) ($\bar{x} = 1.82$), "Fen ve teknoloji dersinde öğrendiği bazı bilgileri formüleştirmeye çalışma" (madde 20) ($\bar{x} = 1.88$), "Fen ve teknoloji dersine çalışırken önemli kavramların (tanım, formül, vb...) listesini çıkarıp, onları ezberleme" (madde 2) ($\bar{x} = 2.07$) ve "Fen ve teknoloji dersi konuları ile diğer derslerin konuları arasında ilişki bulmaya çalışma" dır (madde 8) ($\bar{x} = 2.07$). Sonuçlara bakıldığında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullanım sıklığı az olan stratejiler "ara sıra" düzeyinde kullanılmaktadır. Bununla birlikte en az kullanılan ilk iki strateji Grafik Örgütleyici Stratejiler alt boyutunu oluşturan maddelerdir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini ölçek alt boyutlarına göre belirlemek için ölçek alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Ölçek Alt Boyutlarına Göre Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	SS	Boyut Maddelerinin Ortalaması (\bar{X} / Madde Sayısı)
ES	5	1286	11.14	3.83	2.23
AS	4	1286	9.52	3.44	2.38
ÖS	9	1286	2.17	6.45	2.68
GÖS	2	1286	3.56	1.91	1.78
BÖS	20	1286	48.39	12.93	2.42
BB	14	1286	36.84	9.94	2.63
BD	22	1286	57.83	15.88	2.63
ZYS	5	1286	10.98	4.43	2.20
YAS	4	1286	11.57	3.51	2.89
ÇYS	4	1286	11.02	3.59	2.75
KYS	13	1286	33.57	9.40	2.58
FTD-ÖDÖS	69	1286	176.63	44.54	2.56

Tablo 3 incelendiğine tüm ölçeklerin ve alt boyutların aynı sayıda madde içermediği görülmektedir. Bundan dolayı yorumlama yapılırken boyutların ortalamaları madde sayısına bölünerek hesaplama yapılmıştır. Tablo 3 görüldüğü gibi Fen ve Teknoloji Dersi-Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğini oluşturan alt ölçeklerin madde ortalaması en yüksek olanlar Biliş Bilgisi (\bar{X} =2.63) ve Bilişin Düzenlemesi (\bar{X} =2.63)'dir. En az olan ise Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeğidir (\bar{X} =2.42). Alt ölçeklerin boyutları incelendiğinde ise Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde en az kullanılan stratejiler Grafik Örgütleyici Stratejilerdir (\bar{X} =1.78). Aynı sonuç yukarıda da belirtilmiştir. Bunun yanında öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejiler ise Örgütlenme Stratejileridir (\bar{X} =2.68) ve madde bazında yapılan değerlendirmelerde de ilk sırada yer alan 11. madde ile 17. madde de bu stratejiler içinde yer almaktadır. Örgütlenme Stratejileri maddelerine bakıldığında, öğrencilerin bu stratejileri bir öğretmen veya uzmanın yardımı olmadan da öğrenebileceği söylenebilir. Bundan dolayı kullanımları daha yüksektir. Ancak grafik örgütleyiciler bir öğretmen veya uzman yardımıyla rahatlıkla kazandırılacak stratejilerdir. Bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanım sıklığının artırılması öğretmen veya uzman yardımıyla sağlanabilir. Öğrencilerin bu konuda yeterli destek almaması bu stratejilerin daha az kullanılmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 3 incelenmeye devam edildiğinde Kaynak Yönetim Stratejileri Ölçeğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin en çok kullandığı stratejiler Yardım Arama Stratejileri (\bar{X} = 2.89) iken, en az kullandıkları Zaman Yönetim Stratejileridir (\bar{X} =2.20). Madde bazında bakıldığında da en az kullanılan stratejiler arasında yer alan 59. maddenin de Zaman Yönetim Stratejileri boyutu altında yer aldığı görülmektedir. Strateji kullanımlarında dikkat çeken bir durum ise Yardım Arama Stratejilerinin kullanımı yüksek olduğu halde, öğretmen veya bir uzman yardımıyla

kullanım sıklığı artabilecek Grafik Örgütleyici Stratejilerin kullanım sıklığının az olmasıdır. Yardım Arama Stratejileri daha çok bilgi edinme, yardım alma ve bir eylemi gerçekleştirme için yardım aramaya yöneliktir. Bundan dolayı Yardım Arama Stratejileri, strateji öğretimine ve öğrenimine yönelik değildir. Bu açıdan ele alındığında, Yardım Arama Stratejileri kullanımı yüksek olduğu halde, Grafik Örgütleyici Stratejilerin kullanımının düşük olması arasında tutarsız bir durum olmadığı söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için bağımsız (ilişkisiz) örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Kız ve Erkek Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Kullanımlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	η^2																																																																																																																
ÖS	Kız	607	26.23	5.85	1284	11.40	.00	.09																																																																																																																
	Erkek	679	22.33	6.41					GÖS	Kız	607	3.58	1.86	1284	.40	.69	-	Erkek	679	3.54	1.96	AS	Kız	607	9.85	3.44	1284	3.25	.00	.00	Erkek	679	9.22	3.42	ES	Kız	607	11.84	3.80	1284	6.29	.00	.03	Erkek	679	10.51	3.75	BÖS	Kız	607	51.50	12.19	1284	8.39	.00	.05	Erkek	679	45.61	12.95	BB	Kız	607	38.97	9.56	1284	7.41	.00	.04	Erkek	679	34.94	9.90	BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04	Erkek	679	54.75	15.72	ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00
GÖS	Kız	607	3.58	1.86	1284	.40	.69	-																																																																																																																
	Erkek	679	3.54	1.96					AS	Kız	607	9.85	3.44	1284	3.25	.00	.00	Erkek	679	9.22	3.42	ES	Kız	607	11.84	3.80	1284	6.29	.00	.03	Erkek	679	10.51	3.75	BÖS	Kız	607	51.50	12.19	1284	8.39	.00	.05	Erkek	679	45.61	12.95	BB	Kız	607	38.97	9.56	1284	7.41	.00	.04	Erkek	679	34.94	9.90	BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04	Erkek	679	54.75	15.72	ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61								
AS	Kız	607	9.85	3.44	1284	3.25	.00	.00																																																																																																																
	Erkek	679	9.22	3.42					ES	Kız	607	11.84	3.80	1284	6.29	.00	.03	Erkek	679	10.51	3.75	BÖS	Kız	607	51.50	12.19	1284	8.39	.00	.05	Erkek	679	45.61	12.95	BB	Kız	607	38.97	9.56	1284	7.41	.00	.04	Erkek	679	34.94	9.90	BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04	Erkek	679	54.75	15.72	ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																					
ES	Kız	607	11.84	3.80	1284	6.29	.00	.03																																																																																																																
	Erkek	679	10.51	3.75					BÖS	Kız	607	51.50	12.19	1284	8.39	.00	.05	Erkek	679	45.61	12.95	BB	Kız	607	38.97	9.56	1284	7.41	.00	.04	Erkek	679	34.94	9.90	BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04	Erkek	679	54.75	15.72	ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																																		
BÖS	Kız	607	51.50	12.19	1284	8.39	.00	.05																																																																																																																
	Erkek	679	45.61	12.95					BB	Kız	607	38.97	9.56	1284	7.41	.00	.04	Erkek	679	34.94	9.90	BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04	Erkek	679	54.75	15.72	ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																																															
BB	Kız	607	38.97	9.56	1284	7.41	.00	.04																																																																																																																
	Erkek	679	34.94	9.90					BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04	Erkek	679	54.75	15.72	ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																																																												
BD	Kız	607	61.27	15.35	1284	7.51	.00	.04																																																																																																																
	Erkek	679	54.75	15.72					ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-	Erkek	679	10.84	4.31	YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																																																																									
ZYS	Kız	607	11.13	4.56	1284	1.19	.23	-																																																																																																																
	Erkek	679	10.84	4.31					YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05	Erkek	679	10.82	3.49	ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																																																																																						
YAS	Kız	607	12.41	3.33	1284	8.30	.00	.05																																																																																																																
	Erkek	679	10.82	3.49					ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02	Erkek	679	10.49	3.61																																																																																																			
ÇYS	Kız	607	11.61	3.48	1284	5.65	.00	.02																																																																																																																
	Erkek	679	10.49	3.61																																																																																																																				

KYS	Kız	607	35.15	9.27	1284	5.78	.00	.02
	Erkek	679	32.15	9.30				
FTD-ÖDÖSÖ	Kız	607	186.89	42.53	1284	8.00	.00	.05
	Erkek	679	167.45	44.32				

Tablo 4'te görüldüğü gibi; Örgütlenme Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Ezberleme Stratejileri, Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin genelinde, Biliş Bilgisi, Bilişin Düzenlenmesi, Yardım Arama Stratejileri, Çevreyi Yapılandırma Stratejileri, Kaynak Yönetim Stratejileri ve Fen ve Teknoloji Dersi-Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin genelinde kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı farklılık vardır. Cinsiyetin bu farkın etkisini açıklama durumu çok düşüktür. Yine tablo incelendiğinde, Grafik Örgütleyici Stratejiler ve Zaman Yönetim Stratejilerinin cinsiyete göre kullanımlarında anlamlı fark yoktur. Bu boyutlar aynı zamanda öğrenciler tarafından az kullanılan stratejilerdir.

Sınıf seviyesine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki öz-düzenlemeli stratejileri kullanımlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin sınıf seviyesine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılarak sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Sınıf Seviyesine Varyans Çözümlemesi

Boyutlar	Sınıflar	n	\bar{x}	SS	Sd	F	p	Farkın Kaynağı	η^2
ÖS	6	404	25.62	5.89	2	18.74	.00	6-7	.03
	7	426	24.11	6.33	1283			6-8	
	8	456	22.96	6.77	1285			7-8	
GÖS	6	404	4.11	1.93	2	31.96	.00	6-7	.05
	7	426	3.54	1.78	1283			6-8	
	8	456	3.09	1.89	1285			7-8	
AS	6	404	10.48	3.38	2	39.31	.00	6-7	.06
	7	426	9.71	3.33	1283			6-8	
	8	456	8.48	3.33	1285			7-8	
ES	6	404	12.38	3.77	2	37.22	.00	6-7	.05
	7	426	10.96	3.72	1283			6-8	
	8	456	10.20	3.69	1285			7-8	
BÖS	6	404	52.59	12.37	2	41.99	.00	6-7	.06
	7	426	48.31	12.33	1283			6-8	

	8	456	44.74	12.88	1285			7-8	
	6	404	39.78	9.37	2			6-7	
BB	7	426	36.99	9.63	1283	37.08	.00	6-8	.05
	8	456	34.10	9.98	1285			7-8	
	6	404	62.96	13.96	2			6-7	
BD	7	426	58.09	15.49	1283	44.60	.00	6-8	.06
	8	456	53.05	16.40	1285			7-8	
	6	404	12.31	4.23	2			6-7	
ZYS	7	426	11.00	4.25	1283	36.99	.00	6-8	.05
	8	456	9.77	4.43	1285			7-8	
	6	404	11.96	3.28	2			6-7	
YAS	7	426	11.69	3.45	1283	6.75	.00	6-8	.01
	8	456	11.11	3.71	1285			7-8	
	6	404	12.11	3.17	2			6-7	
ÇYS	7	426	11.03	3.42	1283	37.01	.00	6-8	.05
	8	456	10.06	3.82	1285			7-8	
	6	404	36.38	8.71	2			6-7	
KYS	7	426	33.71	9.08	1283	38.03	.00	6-8	.06
	8	456	30.94	9.56	1285			7-8	
	6	404	191.71	40.64	2			6-7	
FTD- ÖDÖSÖ	7	426	177.10	42.85	1283	48.40	.00	6-8	.07
	8	456	162.83	45.07	1285			7-8	

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımlarında tüm alt boyutlarda ve genelde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Scheffè testi sonuçlarına göre tüm boyutlarda ve genelde 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflara göre; 7. sınıfların da 8. sınıflara göre strateji kullanımlarının ortalaması anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık Örgütlenme, Grafik Örgütlenme, Biliş Bilgisi, Zaman Yönetimi, Yardım Arama, Çevreyi Yapılandırma kullanımlarında düşüken diğerlerinde orta düzeydedir. Özetle strateji kullanımı sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Strateji kullanımları madde bazında incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencileri en çok Bilişsel Öğrenme Stratejilerinde yer alan Örgütlenme Stratejilerini kullanmaktadırlar. Ölçeklerin alt boyutları incelendiğinde de aynı sonuç ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, en çok kullandıkları stratejiyi, “öğretmenlerinin dersin başında yaptığı açıklamaları dikkatli biçimde dinleme”

olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Açıköz (2007b)'de öğretmenlerin bir konunun girişinde dikkatli bir biçimde, öğrencilere konu hatlarından ve önemli noktalardan bahsederek geçmiş bilgiler ile yeni öğrenilen arasında bağ kurmaya çalıştıklarını ve bu zamanın öğrenme için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte öğrenciler aktif olmaya çalışırlar ve bunun sonucunda da konu bütününe örgütlenmektedirler. Aynı zamanda konunun anlamlı hale gelmesi için Anlamlandırma Stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini derste aktif dinlemeye yönlendirmeleri, diğer strateji kullanımlarını tetikleyeceği düşünülebilir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği alt ölçekler bazında incelendiğinde, en yüksek strateji kullanımında "çok sık" düzeyinde ve eşit ortalamaya sahip olan Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi olduğu görülmektedir. Açıköz (2007a:109)'e göre "öğrenme ve düşünme süreçleriyle ilgili bilgi sahibi olma süreci kontrol etmeyi kolaylaştırır". Araştırmada çıkan sonuç, bu görüşe göre ele alındığında olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin en az kullandığı stratejilerde de, Grafik Örgütleyici Stratejilerin yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler bu strateji boyutunda ise en az kavram haritalarını kullanmaktadırlar. Kavram haritaları, kavramlar arası ilişkilere yer veren, kendileri ile aynı düzeydeki kavramlarla bağlantılarını gösteren grafik örgütleyici araçlardır (Cunnigham ve Turgut, 1996). Bu tür stratejilerin az kullanılması kavram öğrenmenin etkililiğini düşürebilir (Altınok, 2004). Bu görüş açısından ele alındığında olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyete göre öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımları incelendiğinde, Grafik Örgütleyici Stratejiler ve Zaman Yönetim Stratejileri hariç diğer tüm strateji kullanımlarında anlamlı fark bulunmuş olup, bu fark kızlar lehinedir. Cinsiyete göre strateji kullanımına ilişkin yapılan çalışmalarda da (Pokay ve Blumenfeld, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Niemivirta, 1997; Ablard ve Lipschultz, 1998; Wolters, 1999; Joo, Bong ve Choi, 2000; Gürşimşek, 2002; Bidjerano, 2005; Raffaelli, Crocket ve Shen, 2005; Abdullah, 2007; Alıcı ve Altun, 2007; Özkan, 2008; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Cerezo, ve Muñoz-Cadavid, 2008; Leutwyler, 2009; Mandacı Şahin, 2010; Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın, 2011, Gücübaş, 2012) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre strateji kullanımlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da, strateji kullanımında kızlar lehine bulguların olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte başarı konusunda yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda (Sarier, 2010) ve cinsiyet farklılıklarına yer veren çalışmalarda (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi, 2007; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi, 2009; Çağlar, 2010; Fidan Dışkıtli, 2011; Bursal, 2013) kızların erkeklere göre daha başarılı olduğunu gösteren bulgular yer almaktadır. Aslında eğitim ortamlarında beklenen cinsiyet farklılıklarının ortadan kalkmasıdır. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları ve Vizyonu (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006) incelendiğinde de bireysel farklılıkların olmadığı ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesinin istendiği görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin başarı ile olan olumlu ilişkisi göz önüne alındığında, fen öğretimi programının bireysel farklılıkları ortadan kaldırma hedeflerine tam olarak ulaşip ulaşmadığının sorgulanması gerektiği düşünülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımları incelendiğinde, sınıf seviyesi yükseldikçe strateji kullanımının azaldığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar ise farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Genel olarak bireylerin öz-düzenleme becerileri yaşla paralel ilerleme göstermektedir (Zimmerman, 1990; Demetriou, 2005). Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), Abdullah (2007) ve Leutwyler (2009) yaptıkları çalışmalarda bu görüşü destekler sonuçlar bulmuşlardır. Bununla birlikte sınıf düzeyi arttıkça strateji kullanımının azaldığını gösteren çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Raffaelli, Crocket ve Shen, 2005; Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, 2008). Kılıç Çakmak ve diğerlerine (2008) göre sınıf seviyesi yükseldikçe strateji

kullanımının azalmasının nedeni, öğrencilerin sınav odaklı ve sürekli bir yarış içinde oldukları, sisteme ayak uydurmak zorunda kalmaları ve bunun sonucunda daha önce kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanmamaya başlamalarıdır. Onlara göre bu durum, öğrenme-öğretme süreçlerinin, öğrencilere “öğrenmeyi” öğrenmelerini sağlayacak yapıda olmayıp aksine öğrencileri ezberci bir yaklaşıma yönlendirdiğinin göstergesi olarak düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en az kullandıkları öğrenme stratejileri Grafik Örgütleyici Stratejilerdir. Güvenç ve Açıkgöz (2007)'e göre işbirlikli öğrenme ve kavram haritalama, strateji kullanımını arttırmaktadır. Bundan dolayı sınıflarda işbirlikli öğrenme daha çok yer almalıdır. Öz-düzenleme için sadece bu stratejilerin arttırılması yetmeyecektir. Araştırmada kullanım sıklığı en yüksek olan stratejiler Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi olsa da bu stratejilere öğretim etkinliklerinde daha çok yer verilerek; öğrencilere nasıl öğrendiklerini ve nasıl düşündüklerini çözümleme fırsatı (Açıkgöz, 2007b) sağlanmalıdır.

Sınıf düzeyleri arttıkça strateji kullanımı azalmaktadır. Strateji kullanımı arttıracak etkili yöntemler kullanılabilir. Örneğin probleme dayalı öğrenme modeli öğrencilerin öz-düzenlenmesine olumlu yönde etki etmektedir (Sungur ve Tekkaya, 2006). Yine bunun yanında ev ödevleri de, başarının yanı sıra, öğrencilerin öz-düzenlemelerinde, öz-yeterliklerinde ve öğrenme sorumluluklarını almalarında etkilidir (Kitsantas ve Zimmerman, 2009). Özellikle düşüşlerin yaşandığı sınıflarda öğretmenler ödev ve proje uygulamaları yaptırarak ve bu uygulamalarda yaşanan sorunların nedenlerini azaltma yollarına giderek strateji kullanımlarındaki düşüşleri engelleyebilirler. Ancak ödevlerin ve proje çalışmalarının değerlendirilmesinde dikkatli olunmalıdır. Senemoğlu (2004: 236)'na göre, ödevlerin değerlendirilmesi ile ilgi ölçütler önceden belirlenmeli ve öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Böylece öğrenciler başarılı olmak için yapmaları gerekenleri bilerek çaba harcayacaklardır.

Çalışmanın yapıldığı dönemde yürürlükte olan Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik hazırlanmış olan kılavuz kitaplar 5E (bazen 7E) modeline göre çalışmaların nasıl yapılacağını anlatmaktadır. 5E yöntemi araştırmaya/sorgulamaya dayalı öğretim stratejinde yer almaktadır. Schraw, Crippen ve Hartley (2006)'e göre bu strateji öğrencilerin öz-düzenlemelerini arttırmaktadır. Bundan dolayı öğrenme-öğretme süreçlerinde 5E yönteminin kullanımı ile ilgili olası eksiklikler ve sınıf uygulaması sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar yapılarak bu yöntemin süreçte etkili kullanımını arttırılabilir.

Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van, Ewik, Büttner ve Klieme (2010)'a göre açık bir biçimde strateji öğretimi performansı arttırmaktadır. Öğretmenler okuldaki diğer öğretmenler işbirliği içinde olacak biçimde öğrencilere strateji öğretimi yaparak hem başarının hem de strateji kullanımının azalmasını önleyebilirler. Bunun için strateji kullanımı ve model olma konusunda yetiştirilmelidirler (Altınok, 2004).

Alanyazında öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili pek çok çalışma yer almakta olup, Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Sungur (2004), Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) ile Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel (2008) tarafından uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmaktadır. Bu ölçek esas olarak yükseköğrenim için geliştirilmiş (Kayan Fadlemula, 2011) olup bazı psikometrik açıdan eksiklikleri de barındırmaktadır (Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın, 2011). Öz-düzenleme, öz-yeterlikten etkilenir ve onun gibi alana bağlıdır (Pajares, 2010). Bundan dolayı araştırmalarda alana özgü tasarlanmış ölçekler kullanılması daha uygun olacaktır. Bu çalışmanın verileri, 2005 fen öğretim programı ve alan yazın taraması sonucunda maddeleri oluşturulan ve geçerlik ve güvenilirliğin dair bulguları iki farklı şehir ve üç sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınarak çeşitli ilköğretim okullarından toplanan veriler ile sağlanan, Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek bundan dolayı bir derse özgü olup, teorik olarak baz alınan öz-düzenleme modelin ilişkin yapı

geçerliliği de sınanmıştır. Bu ölçeğin, hem 4+4+4 eğitim sistemi yapılanmasına göre ortaokul kısmında yer alan 5. sınıflarda ve diğer fen öğrenimine yönelik çalışmalarda kullanılarak, psikometrik özelliklerine dair bulguların çeşitlenmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- ABDULLAH Melissa Ng Lee (2007). "Exploring Children's Self-Regulated Learning Skills", The 1st International Conference on Educational Reform, 9-11 November 2007, Mahasarakham University, Thailand
- ABLARD Karen E. ve LIPSCHULTZ Rachelle E. (1998). „Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender”, **Journal of Educational Psychology**, C.90, S.1, s. 94-101.
- AÇIKGÖZ Kamile Ün (2004). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ Kamile Ün (2007a). **Aktif Öğrenme Yazıları**, İzmir: Biliş Yayınları.
- AÇIKGÖZ Kamile Ün (2007b). **Başarmak Elimizde**, İzmir: Biliş Yayınları.
- AKIN Ahmet, ABACI Ramazan ve ÇETİN Bayram (2007). "Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.7, S.2, s. 655-680.
- AKYOL Gülsüm, SUNGUR Sungur, ve TEKKAYA Ceren. (2010). "The Contribution Of Cognitive And Metacognitive Strategy Use To Students' Science Achievement", **Educational Research and Evaluation**, C. 16, S.1, s.1-21.
- ALCI Bülent ve ALTUN Sertel (2007). "Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta mıdır?", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.16, S.1, 33-44.
- ALTINOK Hülya (2004). **İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, y.d.t., İzmir.
- ALTUN Sertel. (2005). **Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.d.t., İstanbul.
- ARSAL Zeki (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ve Motivasyon Stratejileri", XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- AZEVEDO Roger (2009). "Theoretical, Conceptual, Methodological, and Instructional Issues in Research on Metacognition and Self-Regulated Learning: A Discussion", **Metacognition and Learning**, C.4, S.1, s.87-95.
- BIDJERANO Temi (2005). "Gender Differences in Self-Regulated Learning", The 36th /2005 Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, 19-21 October 2005, Kerhonkson, NY, USA.
- BOEKAERTS Monique ve NIEMIVIRTA Markku. (2005). "Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals", **Handbook of Self-Regulation**, Ed.: Monque Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic Press, pp. 417-450
- BROWN Timothy A (2006). **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. NY: Guilford Press.

- BROWNE Michael W. ve CUDECK Robert (1993). "Alternative Ways of Assessing Model Fit", **Testing Structural Equation Models**, Ed.: Kenneth A. Bollen ve J. Scott Long, Newbury Park, CA: Sage, s. 136-162.
- BULUT Serpil (2006). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdülleri**, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.t., Edirne.
- BURSAL Murat (2013). "Longitudinal Investigation of Elementary Students' Science Academic Achievement in 4-8th Grades: Grade Level and Gender Differences", *Educational Sciences: Theory & Practice*, C.13, S.2, s. 1151-1156.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener, AKGÜN Özcan Erkan, ÖZKAHVECI Özden ve DEMİREL Funda (2004). "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice**, C.4, S.2, s. 207-239.
- BYRNE Barbara M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CANCA Deniz (2005). **Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Biliş Üstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.t., İstanbul.
- CEKOLIN Catherine Helen (2001). **The Effects of Self-Regulated Learning Strategy Instruction on Strategy Use and Academic Achievement**, University Of South Alabama. y.d.t., Alabama
- COHEN Louis, MANİON Lawrence, ve MORRİSON Keith (2000). **Research Methods in Education**, London: Routledge Falmer.
- CUNNINGHAM Roger T., ve TURGUT M. Fuat (1996). **İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi**, Millî Eğitim Geliştirme Projesi Deneme Basımı, Ankara.
- ÇAĞLAR Aysun (2010). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları**. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.t., Çanakkale.
- ÇALIŞKAN Serap ve SELÇUK SEZGİN Gamze (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Fizik Problemlerinde Kullandıkları Özdüzenleme Stratejileri: Cinsiyet ve Üniversite Etkileri", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 27, s. 50-62.
- DEEKENS Victor M. (2009). **Differences In The Use Of Macro-Level Self-Regulated Learning Processes Between Students That Gain Declarative Knowledge And Students That Gain Conceptual Understanding About Complex Science Topics**, University of North Carolina At Chapel Hill, y.y.t., North Carolina
- DEGUZMAN Paolo (2008). **Effects of Help-Seeking in a Blended High School Biology Class**, University Of Southern California, y.d.t., California
- DEMETRIOU Andreas (2005). "Organization and Development of Self-Understanding and Self-Regulation: Toward a General Theory", **Handbook of Self-Regulation**, Ed.: Monque Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic Press, p. 451-502
- DINSMORE Daniel L., ALEXANDER Patricia A., ve LOUGHLIN, Sandra M. (2008). "Focusing The Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning", **Educational Psychological Review**, C. 20, S.4, s.391-409.

- EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ (2007). **ÖBBS 2005: İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi: Fen Bilgisi Raporu**, Ankara
- EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ (2009). **ÖBBS 2008: İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi: Fen ve Teknoloji Raporu**, Ankara
- FETTAHLIOĞLU Pınar, ÇIBIK Ayşe Sert, ILGAZ Gökhan ve EKICI Gülay (2009). "The Predictive Power of Learning Strategies Based on Self-Regulation on The Academic Success in Science and Technology Course", ESERA 2009 Conference, August 31st - September 4th 2009. İstanbul-Turkey.
- FİDAN DİŞİKİTLİ Ayşegül (2011). **İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumları ile Fen ve Teknoloji Dersi Başarıları Arasındaki İlişki**, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, y.y.t., Konya.
- GÖMLEKSİZ Mehmet Nuri, DEMİRALP Demet. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.11, S.3, s. 777 -795.
- GÜCÜBAŞ Özge (2012). **Öz-Düzenleme Becerisi ve Yapılandırmacı Düşünme: İlköğretim Öğrencileri Kapsamında Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, y.y.t., Eskişehir.
- GÜRŞİMŞEK Işık (2002). "Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar Ve Strateji Kullanımı", **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, 8.
- GÜVENÇ Hülya ve AÇIKGÖZ Kamile Ün (2007). "İşbirlikli Öğrenme Ve Kavram Haritalamanın Öğrenme Stratejisi Kullanımı Üzerindeki Etkileri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.7, S.1, s. 117-127.
- GÜVENÇ Hülya (2011). "Çalışma Günlüklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri", **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 41, 206-218.
- HAŞLAMAN Tülin ve AŞKAR Petek (2007). "Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.32, s. 110-122.
- HOOPEL Daire, COUGHLAN Joseph, ve MULLEN Michael R. (2008). "Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit", **Electronic Journal Of Business Research Methods**, S: 6(1), s. 53-60. (ET: 04.06.2010), <http://www.ejbrm.com/vol6/v6-i1/Hooperetal.pdf>.
- HU Li-Tzw ve Peter M BENTLER (1995). "Evaluating Model Fit", **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications**, Ed.: Rick H. Hoyle, Newbury Park, CA: Sage, p. 76-99
- ILGAZ Gökhan (2006). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.t., Edirne.
- İNAN Banu ve YÜKSEL Doğan (2010). "Self-Regulated Learning: How Is It Applied as a Part of Teacher Training Through Diary Studies?", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, S. 3, s. 116-120.
- İSRAEL Eli (2007). **Öz-Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-Yeterlilik**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, y.y.t., İzmir.

- JOO Young-Ju, BONG Mimi, ve CHOI Ha-Jeen. (2000). "Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction", **Educational Technology Research and Development**, C. 48, S. 2, s. 5-17.
- KADIOĞLU Cansel, UZUNTIRYAKI, Esen ve ÇAPA AYDIN Yeşim. (2011). "Development of Self-Regulatory Strategies Scale", **Education and Science**, C. 36, S.160, s. 11-23.
- KARADENİZ Şirin, BÜYÜKÖZTÜRK Şener, AKGÜN Özcan Erkan, KILIÇ-ÇAKMAK Ebru ve DEMİREL Funda. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) For 12-18 Year Old Children: Results of Confirmatory Factor Analysis. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, C.7, S.4, s. 108-117, (ET: 04.06.2010), <http://www.tojet.net/articles/v7i4/7412.pdf>
- KARASAR Niyazi (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYAN FADLELMULA Fatma. (2011). **A Structural Model on 7th Grade Students' Motivational Beliefs, Use of Self-Regulation Strategies, and Mathematics Achievement**, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, y.d.t., Ankara.
- KILIÇ ÇAKMAK Ebru, AKGÜN Özcan Erkan, KARADENİZ Şirin, BÜYÜKÖZTÜRK Şener ve DEMİREL Funda (2008). "İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, C.5, S. 1, s. 1-27.
- KISTNER Saskia, RAKOCZY Katrin, OTTO Barbara, DİGNATH-VAN EWIJK Charlotte, BÜTTNER Gerhard ve KLIEME Eckhard (2010). "Promotion of Self-Regulated Learning in Classrooms: Investigating Frequency, Quality, and Consequences for Student Performance", **Metacognition and Learning**, C. 5, S. 2, s. 157-171.
- KITSANTAS Anastasia ve ZIMMERMAN Barry J. (2009). "College Students' Homework and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Regulatory Beliefs", **Metacognition and Learning**, C. 4, S. 2, s. 1556-1623.
- KLINE Rex B. (2005). **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**, New York: Guilford Press.
- LEUTWYLER Bruno (2009). "Metacognitive Learning Strategies: Differential Development Patterns in High School", **Metacognition and Learning**, C. 4, S. 2, s. 111-123.
- LIU Ou Lydia (2009). "Evaluation of a Learning Strategies Scale for Middle School Students", **Journal of Psychoeducational Assessment**, C. 27, S. 4, s. 312-321.
- MANDACI ŞAHİN Seher (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerindeki Akademik Başarıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki", **e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**, C.5, S.3, s. 1370-1381.
- MEECE Judith L., WIGFIELD Allan ve ECCLES Jacquelynne S. (1990). "Predictors of Math Anxiety and Its Influence on Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics", **Journal of Educational Psychology**, C. 82, S. 1s, s. 60-70.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2006). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. **MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**. Ankara
- NIEMIVIRTA Markku (1997). "Gender Differences in Motivation-Cognitive Patterns of Self-Regulated Learning", The Annual Meeting of the American Educational Research Association, 24-28 March, Chicago, IL
- ÖZDAMAR Kazım (2004). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1**, Eskişehir : Kaan Yayıncılık.

- ÖZKAN Şule (2008). **Modeling Elementary Students' Science Achievement: The Interrelationships among Epistemological Beliefs, Learning Approaches, And Self-Regulated Learning Strategies**, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Science, y.y.t., Ankara.
- ÖZTÜRK Barış, BULUT Safure ve KOÇ Yusuf. (2007). "Motivation and Self-Regulation in Mathematics", **Academic Exchange Quarterly**, C.11, S. 1, s.149-154.
- PAJARES Frank (2002). "Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning", **Theory Into Practice**, C. 41, S. 2, s. 116-125.
- PALLANT Julie (2003). **SPSS Survival Manual**, Berkshire: Open University Press.
- PINTRICH Paul R. (1999). "The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning", **International Journal of Educational Research**, C. 31, S. 6, s. 459-470.
- PINTRICH Paul R. (2005). "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning", "In M. Boekaerts, P. R. Pintrich And M. Zeidner (Eds.), **Handbook Of Self-Regulation Handbook of Self-Regulation**, Ed.: Monque Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic Press, p. 451-502.
- PINTRICH Paul R., SMITH David A., GARCIA Teresa ve MCKEACHIE Wilbert J. (1991). **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, School of Education, The University of Michigan.
- POKAY Patricia, ve BLUMENFELD Phyllis C. (1990). "Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies", **Journal Of Educational Psychology**, C. 82, S. 1, s. 41-50.
- RAFFAELLI Marcela, CROCKET Lisa ve SHEN Yuh-Ling (2005). "Developmental Stability and Change in Self-Regulation from Childhood to Adolescence", **Journal of Genetic Psychology**, C. 166, S.1, s. 54-75.
- ROBISON Katherine Arnold (2002). **Student Perceptions Of Middle School: Relation To Academic Motivation, Learning Strategies, And Academic Achievement In Science**, The Graduate School Tulane University, y.d.t.
- SAGIRLI ÖZTURAN Meryem ve AZAPAĞASI Esra (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 42, S. 2, s. 129-161.
- SAGIRLI ÖZTURAN Meryem, ÇILTAŞ Alper, AZAPAĞASI Esra ve ZEHİR Kıymet (2010). "Yüksek Öğretimin Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C. 18, S. 2, s. 587-596.
- SARIER Yılmaz (2010). "Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi", **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 11, S. 3, s. 107-129.
- SCHRAW Gregory, CRIPPEN Kent J. ve HARTLEY Kendall (2006). "Promoting Self-Regulation In Science Education: Metacognition As Part Of A Broader Perspective On Learning", **Research in Science Education**, C. 36, S.1-2, s. 111-139.
- SCHRAW Gregory ve DENNISON Rayne Sperling (1994). "Assessing Metacognitive Awareness", **Contemporary Educational Psychology**, C. 19, S. 4, s. 460-475.
- SCHUMACKER Randall E. ve LOMAX Richard G. (2004). **A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- SENEMOĞLU Nuray (2004). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulama**, Ankara: Gazi Kitapevi.
- SHEKAR Aruna (2007). "Active Learning and Reflection in Product Development Engineering Education", **European Journal of Engineering Education**, C. 2, S. 32, s. 125-133.
- SINATRA Gale M ve TAASOBSHIRAZI Gita (2011). "Intentional Conceptual Change: The Self-Regulation of Science Learning", **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**, Ed.: Barry J. Zimmerman ve Dale Shunk, New York, NY: Routledge, s.203-216.
- STAUDT Linda E. (1995). **Self-Regulated Learning Strategies: Their Relation to Academic Performance and Self-Efficacy in Chemistry and English**, Windsor University, y.d.t.
- SUN Jun (2005). "Assessing Goodness of Fit In Confirmatory Factor Analysis", **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, C. 37, S.4, s. 240-256.
- SUNGUR Semra (2004). **An Implementation of Problem Based Learning in High School Biology Courses**, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, y.d.t., Ankara
- SUNGUR Semra ve GÜNGÖREN Şahin. (2009). "The Role of Classroom Environment Perceptions in Self-Regulated Learning and Science Achievement", **Elementary Education Online**, C. 8, S. 3, s. 883-900
- SUNGUR Semra ve TEKKAYA Ceren. (2006). "Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning", **The Journal of Educational Research**, C.99, S.5, s. 307-320.
- SÜMER Nebi (2000). "Yapısal Eşitlik Modelleri", **Türk Psikoloji Yazıları**, C.3, S.6, s.49-74.
- TEKBIYIK Ahmet, CAMADAN Fatih ve GÜLAY Ahmet (2013). "Fen Ve Teknoloji Dersinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri", **Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 8, S. 3, s: 567-582.
- TEKİN Halil (1993). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınevi.
- THOMAS Gregory P. (2003). "Conceptualisation, Development and Validation of An Instrument for Investigating the Metacognitive Orientation of Science Classroom Learning Environments: The Metacognitive Orientation Learning Environment Scale-Science (MOLES-S)", **Learning Environments Research**, C. 6, S. 2, s. 175-197.
- TURAN Sevgi, DEMİREL Özcan ve SAYEL İskender (2009). "Metacognitive Awareness and Self-regulated Learning Skills of Medical Students in Different", **Medical Curricula**, Med Teac, S.31, s. 477-483
- ÜREDİ Işıl ve ÜREDİ Lütfi (2005). "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordamadaki Gücü", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 1, S. 2, s. 250-260.
- VALLE Antonio, NÚÑEZ José Carlos, CABANACH Ramón G., GONZÁLEZ-PIENDA Julio Antonio, RODRÍGUEZ Susana., ROSÁRIO Pedro, CEREZO Rebeca ve MUÑOZ-CADAVID María A. (2008). "Self-Regulated Profiles and Academic Achievement", **Psicothema**, C. 20, S. 4, s. 724-731.
- WESTON Rebecca ve GORE Paul A. Jr. (2006). "A Brief Guide To Structural Equation Modeling", **The Counseling Psychologist**, C. 34, S. 5, s. 719-751.

- WINNE Philip H. (2001). "Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing", **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**, Ed.: Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 153-189
- WOLTERS Christopher A. (1999). "The Relation between High School Students' Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort, and Classroom Performance", **Learning and Individual Differences**, C. 11, S. 3, s. 218-299.
- YAMAÇ Ahmet (2011). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**, Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, y.y.t., Afyonkarahisar
- YILDIZ Eylem, AKPINAR Ercan, TATAR Nilgün ve ERGİN Ömer (2009). "İlköğretim Öğrencileri İçin Geliştirilen Biliş Üstü Ölçeği'nin Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C. 9, S. 3, s. 1573-1604.
- YUMUŞAK Necmettin, SUNGUR Semra ve ÇAKIROĞLU Jale (2007). "Turkish High School Students' Biology Achievement in Relation to Academic Self-Regulation", **Educational Research and Evaluation**, S: 13(1), s. 53-69.
- ZEIDNER Moshe, BOEKAERTS Monique, ve PINTRICH Paul R. (2005). "Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research", **Handbook of Self-Regulation**, Ed.: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich and Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic Press, p. 749-768.
- ZIMMERMAN Barry J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning", **Journal of Educational Psychology**, C. 81, S. 3, s. 329-339.
- ZIMMERMAN Barry J. (1990). "Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview", **Educational Psychologist**, C. 25, S. 1, s. 3-17.
- ZIMMERMAN Barry J. (2005). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective", **Handbook of Self-Regulation**, Ed.: Mosha Boekaerts, Paul R. Pintrich and Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic Press, p. 13-39.
- ZIMMERMAN Barry J. ve MARTINEZ-PONS Manuel (1990). "Student Differences In Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy Use", **Journal Of Educational Psychology**, C. 82, S. 1, s. 51-59.

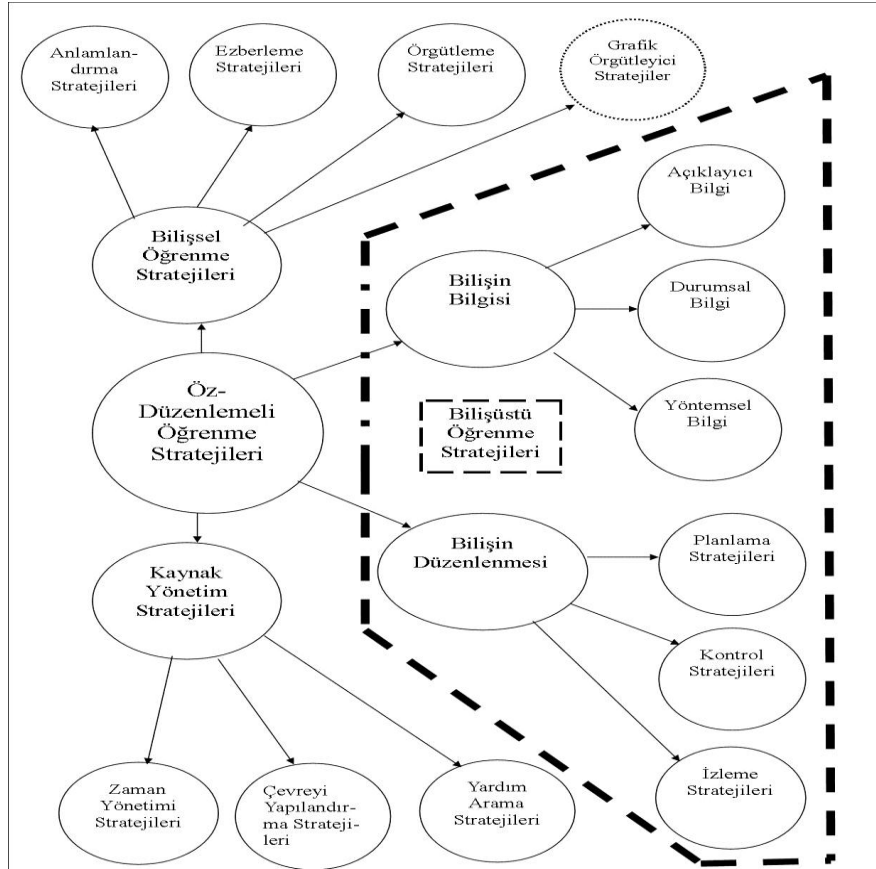
Ek 1. Uygulama Yapılması Planlanan İlköğretim Okulları ve Bu Okullardan Alınacak Kişi Sayısı

Okul Kodu	6		7		8		Toplam			Alınması Gereken Sayı			Cinsiyete Göre Alınacak Sayı					
	E	K	E	K	E	K	6	7	8	6	7	8	6		7		8	
	E	K	E	K	E	K	6	7	8	6	7	8	E	K	E	K	E	K
1	33	20	27	18	40	37	53	45	77	14	12	20	9	5	7	5	10	10
2	31	30	21	14	26	28	61	35	54	16	10	14	8	8	6	4	7	7
3	45	36	33	45	37	38	81	78	75	22	21	20	12	10	9	12	10	10
4	57	44	46	39	56	50	101	85	106	27	23	28	15	12	12	11	15	13

6	40	30	9	10	18	13	70	19	31	19	5	8	11	8	2	3	5	3
7	19	19	18	10	16	24	38	28	40	10	8	10	5	5	5	3	4	6
8	21	22	25	26	17	21	43	51	38	11	14	10	5	6	7	7	4	6
9	21	24	21	23	21	19	45	44	40	12	12	10	6	6	6	6	5	5
10	36	39	50	40	26	38	75	90	64	20	24	17	10	10	13	11	7	10
11	27	31	33	26	50	32	58	59	82	15	16	21	7	8	9	7	13	8
12	16	21	12	12	14	14	37	24	28	10	7	7	4	6	4	3	4	3
5	39	31	32	29	24	32	70	61	56	19	17	15	11	8	9	8	6	9
13	21	13	21	14	31	2	34	35	33	9	10	9	6	3	6	4	8	1
14	32	32	33	35	36	43	64	68	79	17	18	21	9	8	9	9	10	11
15	31	49	27	39	37	31	80	66	68	21	18	18	8	13	7	11	10	8
16	25	26	35	18	26	21	51	53	47	14	14	12	7	7	9	5	7	5
17	10	14	10	3	8	10	24	13	18	6	4	5	3	3	3	1	2	3
18	38	26	48	34	55	40	64	82	95	17	22	25	10	7	13	9	14	11
19	17	20	20	25	12	11	37	45	23	10	12	6	5	5	5	7	3	3
20	20	22	20	20	17	25	42	40	42	11	11	11	5	6	6	5	4	7
21	8	9	11	17	9	8	17	28	17	5	8	4	2	3	3	5	2	2
22	42	36	29	45	43	37	78	74	80	21	20	21	11	10	8	12	11	10
23	38	40	38	33	36	36	78	71	72	21	19	19	10	11	10	9	10	9
24	42	45	41	36	57	37	87	77	94	23	21	24	11	12	11	10	15	9
25	20	14	19	24	19	19	34	43	38	9	12	10	5	4	5	7	5	5
26	16	13	23	11	33	15	29	34	48	8	9	13	4	4	6	3	9	4
27	42	37	34	36	44	55	79	70	99	21	19	26	11	10	9	10	12	14
28	37	34	44	44	40	29	71	88	69	19	24	18	10	9	12	12	10	8
29	55	39	52	52	52	46	94	104	98	25	28	26	15	10	14	14	14	12

30	31	37	32	30	35	26	68	62	61	18	17	16	8	10	9	8	9	7	
31	40	37	60	54	62	58	77	114	120	20	31	31	10	10	16	15	16	15	
TOPLAM							1840	1786	1892	489	485	493							
%99 güven düzeyi ve 5 güven aralığı							489	485	493	%95 güven düzeyi ve 5 güven aralığı						318	316	319	

Ek 2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli



Ek 3. Boyutlara Göre Madde Örnekleri

Boyutlar		Örnek Maddele
B Ö S Ö	ES	Fen ve teknoloji dersinde problem çözümlerini aynen tekrarlarım.
	AS	Fen ve teknoloji dersi ile ilgili bir konuyu okurken, okuduğum konunun daha önceden bildiklerimle olan ilişkisine dikkat ederim
	ÖS	Fen ve teknoloji dersindeki bir konuyu öğrenmek için okuduğum yazıyı anlayabileceğim bir şekilde renkli kalemle çizer veya işaretlerim
	GÖS	Fen ve teknoloji dersinde kavram haritaları kullanırım
B Ü Ö S	BB	Fen ve teknoloji dersinde kavram haritasının nasıl hazırlanacağını bilirim
	BD	Fen ve teknoloji dersinde başarılı olabilmek için planlı çalışırım
K Y S	ZYS	Fen ve teknoloji dersi konularına çalışırken eğer günlük çalışma süresini arttırmak gerekirse bunu 15-20 dakika fazla çalışarak uzatırım
	YAS	Fen ve teknoloji konularında zorlandığımda kimden ne tür yardım (problem çözümü, konu anlatımı, deney yapma...) alacağımı bilirim
	ÇYS	Fen ve teknoloji dersi ile ilgili konulara çalışmaya başlamadan önce çalışma ortamımı düzenlerim

Investigation of Middle School Learners Self-Regulated Learning Strategies in Science and Technology Course^{iv}

Gökhan Ilgaz^v, Ali Gül^{vi}

Extended Abstract: Learning involves using self-regulation processes (Azevedo, 2009). "Self-regulation is individual's affecting, guiding and controlling his behavior" (Senemoğlu, 2004: 231). Although there are studies indicating the effects of self-regulation on achievement, there is a complexity between the relation of the quality, basic components, and some other fields with other structures (Zeidner, Boekaerts, Pintrich, 2005). This study assumes that self-regulatory learning strategies have three dimensions which are cognitive strategies, metacognitive strategies, and resource management strategies. Cognitive strategies are rehearsal, elaboration, and organizational strategies. Metacognitive strategies are divided into two categories. One of them is knowledge of the cognition and the other is regulation of cognition. Resource management strategies are time management strategies, environmental structuring strategies and help seeking strategies.

According to Pintrich (2005) in self-regulation studies individual characteristics should also be considered. One of the individual characteristics in educational research is the gender. Another individual variable is age. According to Zeidner, Boekaerts and Pintrich (2005) the variation of self-regulation by age should be studied. In this study the variable of grade level was used to cover the variables of gender and age.

The aim of the study is to "investigate self-regulating learning strategies employed by middle school learners in science and technology course". Research questions are aimed to examine strategy use in item and dimension level with regard to gender and grade level.

In this study, the survey method was used. The data were gathered from 1286 volunteered students. 404 of them were 6th grade (191 female, 213 male), 426 of them were 7th grade (200 female, 226 male), and 456 of them were 8th grade students (216 female, 240 male). The data collecting tool was "Scale of self-regulatory learning strategies in Science and Technology Classes" which was developed by the researchers. As the result of exploratory factor analysis, it was found that two items written for assessing graphic organizers formed a dimension explaining 3.66 % of total variance and this dimension was named Graphic Organizing Strategies. The confirmatory factor analysis of Knowledge and Cognition and Regulating Knowledge did not provide two different sub-dimensions. The two groups were grouped under one single dimension. SPSS 17.0 was used for exploratory factor analysis and reliability analysis. AMOS 16.0 was used for confirmatory factor analysis. The construct validity and reliability of scales and sub-dimensions were analysed in both scale development sample and research samples. In scale-development sample reliability coefficients varied between .63 and .93, where the coefficients varied between .62 and .93 in research sample. The coefficients values greater than .60 are viewed as acceptable (Özdamar, 2004).

To answer research questions arithmetical mean, and standard deviation were calculated and independent samples t test, one way analysis of variance, Scheffé tests were used. To determine

^{iv}Bu makale birinci yazarın yayımlanmamış doktora tezinin bir bölümüne dayalı olarak hazırlanmıştır.

^v Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, gokhani@trakya.edu.tr

^{vi} Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Biyoloji Eğitimi ABD, aligul@gazi.edu.tr

the effect size eta-squared was calculated. Pallant (2003) states that if η^2 is between .01 and .05 the effect size is low, .06 and .13 indicates moderate and the value which is greater than .14 indicates a high effect.

All factors in the scale do not have equal number of items. Hence, the total means of dimensions were divided by the item numbers. The dimensions with the highest means are Knowledge of Cognition ($\bar{X}=2.63$) and Regulating of Cognition ($X=2.63$). Açıkgöz (2007a: 109) states that “having knowledge on learning and thinking processes facilitates controlling the process”. The findings of the study are parallel with this conclusion.

The least frequently used strategies are Cognitive Learning Strategies ($\bar{X}=2.42$). When the dimensions of sub-scales are analysed, it was observed that the least frequently used strategies in Cognitive Learning Strategies are Graphic Organizing Strategies ($\bar{X}=1.78$). The least frequently used strategy in this dimension is Concept Mapping. Concept maps are graphic organizing tools indicating relations between concepts and the links between concepts at the same level (Cunningham and Turgut, 1996). Employing these strategies less frequently may hinder the effectiveness of concept learning (Altınok, 2004). The findings of the study are negative in this sense.

The effect of gender on strategy use was generally statistically significant. Means of female subjects were higher than male subjects in Organizing strategies, rehearsal strategies, elaboration strategies, and overall Cognitive Learning Strategies Inventory. Furthermore the findings were the same in Knowledge of Cognition, Regulating Cognition, help seeking strategies, environmental structuring strategies, overall Resource Management Strategies and in general. However, the effect size of the difference was low. There was no statistically significant difference in Graphic Organizing Strategies and Time Management Strategies. These dimensions also indicated a low strategy employment.

When the relationship between grade level and strategy employment is investigated, the findings indicated that there were significant differences in all dimensions and in general. Scheffé test indicates that 6th grade students employ strategies more frequently 7th and 8th grades. Furthermore 7th grade students employ strategies more frequently than 8th grade students. The effect size is low in Organizing, Graphic Organizing, Knowledge of Cognition, Time Management, help seeking strategies and environmental structuring strategies. The effect size is moderate in other dimensions. To summarize, strategy employment decrease as the grade level increases. Kılıç Çakmak et. al. (2008) state that strategy employment frequency decreases as the grade level increases. The students are required to take placement tests more often as the grade level increases. The students get more tests oriented than being learning oriented. Hence, learners employ test taking strategies more than they do learning strategies. Kılıç Çakmak et. al (2008) comment that learning-teaching environment does not foster learning to learn. On the contrary the learners are guided to a memorizing approach.

Key Words: Middle School, Science and Technology Course, Self-Regulated Learning Strategies, Gender, Grade Level

Üstün Yetenekli Çocukları Olan Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Yönelik Algıları

Fazilet Karakuşⁱ

Özet: Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine rehberlik etmelerine yönelik algılarına ilişkin durumu belirlemek amacıyla böyle bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, 2008-2009 öğretim yılında çocukları Adana Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam etmeye hak kazanan toplam doksan dört anne babanın görüşlerinden elde edilen veriler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır.

Anne babalar çocuklarını akademik başarılarını göz önünde bulundurmadan sevmeye, yeteneklerini kişisel yararlarına olduğu kadar toplum yararına kullanmayı öğretme, zihinsel gelişimin yanısıra toplumsal ve fiziksel gelişimi özendirmede kendilerini yeterli bulmaktadır. Bunun yanı sıra, ilgi alanlarını keşfetme ve geliştirmede onlara yeterince materyal sağlama, sorularına sabırla yanıt verme açılarından kendilerini yeterli buldukları ancak, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini geliştirmede; hobilerini uygulayacağı ve sergileyeceği yer bulma, kendi hobilerini öğretme, gezi, ders ve etkinliklere götürmede yetersiz kaldıkları sonuçları elde edilmiştir. Bununla birlikte, anne babaların çocuklarının eğitimine rehberlik etmelerine yönelik algıları arasında eğitim durumlarına, mesleklerine, yaşlarına, anne ya da baba oluşlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üstün yetenekli çocukları olan anne babalara, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve gereksinimleri tanıtılmalı ve çocuklarının yetenek alanlarını belirleme ve gelişmesini sağlamaya yönelik günlük yaşamlarında uygulayabilecekleri beceriler kazandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Çocuklar, Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi, Anne-Babalar.

1. Giriş

Eğitimin asıl işlevinin bireyin içindeki doğal gücü ortaya çıkarmak ve bunu işlemek olduğu düşüncesinden hareketle eğitimin temellerini bireyin ve toplumun gereksinimlerine göre yapılandırmak gerekmektedir. Bununla birlikte toplumun önemli bir ögesi olan bireyin yaşama uyumunu sağlamak ve verimini en üst düzeye çıkarmak eğitimin yaşamsal önemlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Eğitim ailede başlamaktadır. Çevre çocuk için çok karmaşık bir ortam olduğu için çocuğun çevresini anlamlandırmasında ailelerin büyük rolü bulunmaktadır. Ailelerin çocuğun beslenme, barınma, oyun gibi gereksinimlerinin yanında onların eğitimleri ile ilgili olarak önemli sorumlulukları olduğu bilinmektedir. Bu düşüncelerden hareketle, çocuğun yetişmesinde ve eğitiminde ailenin kritik bir öneme sahip olduğu açıktır. Bununla birlikte ailelerin çocuklarının yetenek gelişiminde de önemli rolleri olduğu bilinmektedir. Bu noktada özel bir duruma sahip olan üstün yetenekli çocukların durumu daha fazla önem kazanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların tanınması ve çocukların yetenek gelişiminde ailenin rolü ve işlevinin tanımlanması önemlidir.

Amerikan Eğitim Bakanlığı, Marland Raporu'na (1971) göre, üstün yetenek, ileri düzey performans dahilinde olağanüstü yetenek gösterme olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma ek olarak, genel yetenek, belirgin akademik yetenek, yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve

ⁱ Yrd.Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, kkfazilet@gmail.com

performans alanlarında yetenek, psikomotor yetenek olarak altı farklı üstün yetenek alanı açıklamıştır. Diğer taraftan, Stenberg ve Zhang (1995) üstün yeteneğin beş bileşenden meydana geldiğini ileri sürmektedirler. Bunlar; akranlarına oranla bir ya da daha fazla alanda üstün performans gösterme, sahip olunan yeteneğin akranlar arasında nadir rastlanması, üstün yetenekli olunan alanlarda üretkenlik, üstün yetenekli kabul edilebilmek için bunun kanıtlanması, üstün yeteneğin toplum tarafından değerli görülmesidir. Bu ölçütlerin hepsine sahip olan bireyler üstün yetenekli bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Renzulli (1999), üstün yetenekli öğrencilerin, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler arasında önemli bir grubu oluşturduklarını ileri sürmektedir. Üstün yetenekliliğin farklı gereksinimleri işaret ettiğini belirtmekte, buna ek olarak üstün yeteneğin, göreve bağlılık, ortalamanın üstünde yetenek ve yaratıcılık olmak üzere üç bileşenden meydana geldiğini ileri sürmektedir. Terman (Akt. Gallagher, 2008;10) ise, üstün yeteneklilikte zekayı genel faktör olarak kabul etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ise, üstün yetenekli çocukları, zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi ya da özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuklar olarak tanımlamaktadır (Meb, 2007).

Silverman (2010), üstün yetenekliliği normlardan nitelik olarak farklılaştığını hissetme, bunun farkına varma ve güdüsel olarak yaratıcılıkta yoğun bir birleşimin artışı, ileri düzeyde bilişsel yeteneklerde eşzamanlı olmayan gelişim olarak tanımlamaktadır.

Webb (1994) üstün yetenekli çocukların karakteristik özellikleri arasında; bilgiyi kazanma ve akılda tutma hızı, kaydadeğer düzeyde araştırma, sorgulama, merak, yaradılıştan olan motivasyon, varoluşu sorgulama, kavramsal özetleme, sentez yapabilme; problem çözmeden hoşlanma, neden sonuç ilişkisi arama, gerçekleri, eşitliği ve tarafsızlığı vurgulama, insanları ve olayları düzenlemek için araştırma, geniş kelime dağarcığı; ileri sınırsız bilgi, kendinden ve diğerlerinden yüksek beklenti, yaratıcı, buluşları olan; nesnelere yeni şeyler yapmaktan hoşlanma, yoğun konsantrasyon, ilgi duyduğu alanlarda ısrar ve uzun süreli dikkat gibi özellikleri saymaktadır.

Silverman (2010), çocuklarının içsel gelişimlerdeki farklılıkları görebilen anne babaların onları koruyan kimseler olarak kendilerini hazırlamaları gerektiğini ileri sürmektedir. Olszewki-Kubilius'a (2008;53) göre, aileler çocukta etkili tutumlar, değerler, olanaklar, alışkanlıklar ve kişisel özelliklerin gelişimi üzerinde çok güçlü bir etkiye sahiptirler. Aile çocuğun birey haline gelmesinde ve başarabileceklerini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Yetenekli bir çocuk için ailenin etkisi yeteneğin üst ya da düşük düzeyde gelişip gelişmeyeceğini belirleyen bir faktör olarak tanımlanabilir.

Silverman'a (2010) göre çocuk önce ailesinden öğrenir. Aileler üstün yetenekli çocukları ile vakit geçirirken çocuklarının ilgi alanlarını daha fazla yönlendirebilir ve uygun eğitimsel olanaklar önerme yoluyla onların gereksinimlerine yanıt verebilirler. İlk yıllarda aileler çocuklarının kendi kişisel ilgilerini ortaya çıkarmalarına yardım edebilir, çocuklarını sanat doğa, müzik, müzeler ve spor gibi çeşitli ve geniş alanlar hakkında öğrenmeye yönlendirebilirler. Belirli bir alan çocuğa cazip geldiğinde, alanı derinliğine keşfetmesi için fırsatlara gereksinim duyar. Evdeki uyarıcılar ve ilgi destekleyiciler yetenek gelişimi için önemlidir. Olszewki-Kubilius'a (2008;61) göre anne babalar yetenek gelişimini destekleyen ortamların mühendisidir.

Sungur'a (2005) göre, yaratıcı öğrenme evde başlar. Çocuklar başkalarını gözlemeyi, değer vermeyi ve olasılık ilişkilerinin sınırlarını kendi anne babalarından öğrenirler. Ev ortamı, ilk ve en güçlü eğitimcidir. Çocukları ile dağlara tırmanan, aynı klasiği defalarca okuyup çocukları ile tartışan, anne babalar çocuğun ilk öğretmenleridir.

Anne babaların görüş açıları yetenekli bir çocuğu ve onun yeteneklerini etkileyebilir. Bununla birlikte anne babalar iletişim kurarken kendi tutum ve değerlerine ilişkin olarak çocuklarına

sözcükler ve eylemler yoluyla bir çok mesaj gönderirler. Bunlar çocukların başarısı için önemli işleve sahiptir. Anne babalar başarı ve yetenek ile ilişkili olarak bazı değerleri destekleyebilirler. Bu değerler, sıkı çalışma, kararlılık, yüksek başarı, eğitimin önemi, özyeterlilik, olayların üstesinden gelme, para, sosyal statü ve mevkinin önemi, entellektüel olarak araştırma ya da meraklı olmanın önemi, yaratıcılık, toplumsal oluşumlarda yer alma, kız çocukları ya da azınlık grupların yetenekleri, rekreasyonel etkinliklerde aktif olmanın önemi olarak sayılabilir. Yetenek gelişimi için anne babaların değerlerini destekleyici eylemler ise aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Çocuklar için çok çeşitli, kültürel zenginlikler sağlama.
- Yetenek alanları ile ilgili özel ders sağlama.
- Okul konularında çocukla okul arasında aracılık etme.
- Çok çeşitli kitaplar ya da eğitimsel materyallere erişimi sağlama.
- Ödevleri izleme ve yardım etme, özel ders sağlama.
- Aile hayatını okula ve derslere göre düzenleme.
- Rekreasyonel etkinliklerde aktif olma, hobiler için yüreklendirme.
- Bağımsız uğraşlar, kişisel çalışma, yaratıcı hobiler, eğlence için okuma.
- Toplumla ilgili etkinliklere katılma konusunda model olma.
- Derece ve başarı için yüksek beklenti oluşturma.
- Anlamlı çalışmalarla uğraşma ve sevgi konusunda model olma.
- Özel eğitimsel programlar ve değerlendirme, sınav gibi gereksinimi olan diğer hizmetleri almasını sağlama(Olszewki-Kubilius, 2008;56).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında zihinsel özellikleri, kişilik özellikleri, sosyal gelişim özellikleri ya da bu özelliklerden bir ya da birkaç tanesinde gelişimleri yaşıtlarından daha farklı olan üstün yetenekli çocukların sahip oldukları nitelikleri nedeniyle gereksinimleri ve eğitim özellikleri normal çocuklardan farklılık gösterdiği sonucu çıkarılabilir.

Bu çocukların eğitimleri ile doğrudan ilgilenen anne babalara büyük sorumluluklar düştüğü açıktır. Planlı eğitime başlamadan önce ve planlı eğitim süreci boyunca çocuk eğitiminde anne babaların önemi hassasiyetini korumaktadır. Bu noktada üstün yetenekli çocukları olan anne babaların eğitimi önem kazanmaktadır. Benzer olarak onların eğitim gereksinimleri de normal çocuğu olan anne babalara oranla farklılık gösterecek ve daha fazla duyarlı olmalarını gerektirecektir. Davaslıgil'e (2000) göre üstün yetenekli çocuğa sahip olan anne babaların normal anne babalara oranla bir kat daha fazla eğitilmelerine gereksinim vardır.

Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde, anne babaların ve öğretmenlerinin işinin çok kolay olduğu gibi yaygın ve yanlış bir inanış vardır. Gerçekte bu durum anne babalar ve öğretmenler için oldukça güçtür. Ataman'a (2003) göre, üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak aileler için oldukça zorludur. Bu çocukların daha fazla kaynağa gereksinimleri vardır. Aile içinde çok daha fazla iletişime gereksinim duyarlar. Aileleri onları okul içinde ve hafta sonları yakından izlemelidir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının gelişimleri sürecinde oldukça dikkatli olmaları ve süreci farkındalıkla yönetmeleri gerektiği görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklarla çalışmalar sürecinde anne babaların birçok konuda güçlükler yaşadıkları ve bu güçlükleri kendi özverili çabaları ile aştıkları gözlenmiştir. Anne babaların bu konuda desteğe gereksinimleri olduğu ve ülkemizde üstün yetenekli çocukları olan anne babaların eğitimi ile ilgili hizmetlerin oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Anne

babaların üstün yetenekli çocuklarının eğitimine rehberlik etmede kendilerini nasıl algıladıkları, hangi alanlarda desteklenmeye gereksinimleri olduğu sorularını yanıtlamak amacıyla böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Diğer taraftan, ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili farklı uygulamaların süregelmesiyle birlikte günümüzde sayıları yetmişe ulaşan bilim ve sanat merkezleri, çeşitli programlar aracılığı ile ilköğretim iki ve üç, son iki yıldır dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler arasından yaptığı seçimle üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği merkezler olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bilim ve sanat merkezlerinin işlevlerinden biri, normal eğitimlerine paralel olarak bu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda bütünsel olarak gelişmelerini sağlayarak, öncelikle yaşama uyumları ve verimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına rehberlik etmektir. Üstün yetenekli öğrenciler bu merkezlerde Uyum Eğitim Programı, Destek Eğitim Programı, Bireysel Yetenekleri Belirleme Programı, Özel Yeteneği Geliştirme Programı ve Proje Üretimi ve Yönetimi programlarından yararlanmaktadır (MEB, 2007).

Bilim sanat merkezlerine öğrenci alımları ilköğretim düzeyinde olduğuna göre, daha küçük yaşlardaki üstün yetenekli çocukların dezavantajlı durumda olduğu açıkça gözlenmektedir. Bu çocukların sosyal, psikolojik, duygusal, dil, değer vb. gelişim ve eğitimleri anne babaların sorumluluğunda sürmektedir. Bu noktada anne babaların yeterlilik düzeyi önemlidir. Bu anlamda, ülkemizdeki çabaların artırılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine yönelik algılarına ilişkin durumu belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çocukları 2008-2009 öğretim yılında Adana Bilim ve Sanat Merkezi'ne (ABSM) devam etmeye hak kazanan 110 anne baba araştırmanın evrenini, görüşlerine ulaşılabilen 94 anne baba ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ölçme aracı olarak anket hazırlanmıştır. Ankette 28 madde yer almaktadır. Bu maddeler, yaratıcı çocuk ve anne baba tutumları (Sungur, 2005), alan yazında yer alan bilgiler, ABSM'nde yürütülen programlardaki öğrenci gözlemleri, danışmanlık kapsamında yapılan veli görüşmelerinde elde edilen bilgiler ışığında, öğrenci özellik ve gereksinimlerinden yola çıkılarak anne babaların çocuklarının eğitimleri ile ilgili kendilerini algılarına yönelik olarak belirlenmiştir.

Ankette anne babaların görüşlerini belirlemeye yönelik olarak beşli derecelendirilmiş açıklamalar yer almaktadır. Beşli derecelendirme "her zaman", "sık sık", "ara sıra", "nadiren", "hiç" seçeneklerinden oluşmaktadır. Maddelerin alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Anketten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28'dir. Anketin ilk bölümünde anne babalara yönelik kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde anne babaların çocuklarının eğitimleri ile ilgili algılarına ilişkin beşli derecelendirilmiş açıklamalar yer almaktadır. Açıklamalara verilen yanıtların yüzde ve frekansları bulunmuştur.

2.3. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar genellikle verilen bir durumu açıklamak, değerlendirmek yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülmektedir (Ekiz,2003; Karasar, 2006). Tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan

alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde verilen yanıtların yüzde ve frekansları bulunmuş, anne babaların çocuklarının eğitiminde kendilerini algılarına yönelik olarak eğitim durumu, meslek, yaş ve anne ya da baba oluşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Rehberlik Etmelerine Yönelik Algıları

Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine rehberlik etmelerine yönelik algılarını belirlemeye ilişkin olarak ankete verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri yapılarak Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Anne Babaların Ankete Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

No.	Maddeler	X	SS
1.	Çocuğumun sorularını sabırla ve keyifle yanıtlarım.	4.42	.57
2.	Soruları ve ilgi belirtilerini çocuğumun daha çok şey öğrenmesi ve keşfetmesi için fırsat olarak kullanırım.	4.47	.72
3.	Zihinsel gelişimi özendirdiğim kadar toplumsal ve fiziksel gelişimi özendiririm.	4.58	.67
4.	Farklı yetenek düzeyindeki çocuklarla nasıl geçinileceğini öğretmekte yardımcı olurum.	4.21	.93
5.	Çocuğumu kardeşleri ve arkadaşları ile karşılaştırmaktan kaçınırım.	4.47	.78
6.	Çocuğuma okul başarısı için değil, sadece kendisi olduğu için sevgimi veririm.	4.87	.58
7.	Çocuğumun uyabilmesi için mantıklı davranış standartları koyup daha sonra sonucu gözlerim.	4.23	.75
8.	Erken yaşlardan başlayarak çocuğumun karar almasını kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerini desteklerim.	4.51	.72
9.	Çocuğumun bana yaptığı işi gösterdiği zaman onu övecek çok güzel ifadeler bulurum.	4.58	.87
10.	Çocuğum için gerçekten yararlı tv programları ya da okuma materyalleri bulurum.	4.12	.87
11.	Çok sayıda kitap ve koleksiyon yapacak malzeme bulurum.	4.12	.84
12.	Hobilerini uygulayabileceği çalışma yerleri bulurum.	3.71	.95
13.	Ürünlerini sergileyebileceği bir yer bulurum.	3.71	.97

14.	Hobilerimi çocuğumla paylaşıp ona bu konuda bir şeyler öğretirim.	3.90	.97
15.	İlgi duyduğu konularda onu gezilere götürürüm.	3.74	1.03
16.	Çocuğumu özel grupların ve kamu organizasyonlarının düzenlediği ders seminer vb. etkinliklere götürürüm.	3.32	1.12
17.	Çocuğuma zamanını nasıl programlayacağını, işini nasıl planlayacağını, çalışma alışkanlıklarını nasıl geliştirebileceğini öğretirim.	4.27	.84
18.	Çocuğuma kendi kararlarını nasıl alacağını planlarını nasıl yapacağını öğretirim.	4.21	.94
19.	Çocuğumun artan sorumluluklarına paralel olarak bağımsızlıklarını da artırırım.	4.17	.81
20.	Yaşına uygun ev işleri ya da başka görevler gibi sorumluluklar veririm.	4.17	.81
21.	Okul başarısı üzerinde aşırı ısrar etmekten kaçınırım.	4.21	.92
22.	Okul ödevlerinin dışında onu makul olmayan bir biçimde ders çalışmaya zorlamaktan kaçınırım.	4.29	.87
23.	Çocuğumun gösteriş konusu yapma gibi geçici bir duygusuna karşı koyarım.	4.03	1.18
24.	Çocuğuma yeteneklerini kendi yararına olduğu kadar toplum yararına da kullanması gerektiğini öğretirim.	4.69	.58
25.	Çocuğuma, kendisi için yüksek düzeyde meslek ve eğitim standartları koymasını ve bunun için çaba göstermesini özendiririm.	4.27	1.11
26.	Çocuğum için bir meslek belirlemekten kaçınıp ona mümkün olduğu kadar çok sayıda mesleği tanıtırım.	4.38	.84
27.	Tavırlarım ve davranışlarım onun örnek almasını istediğim modele uyar.	4.09	.95
28.	Çocuğumda görmek istediğim kadar düzgün ve güzel konuşurum.	4.48	.58

Anne babaların ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, çocuğa okul başarısı için değil, sadece kendisi olduğu için sevgilerini verme ($X=4.87$), çocuğa yeteneklerini kendi yararına olduğu kadar toplum yararına da kullanması gerektiğini öğretme ($X=4.69$), zihinsel gelişimi özendirmenin yanı sıra toplumsal ve fiziksel gelişimi özendirme ($X=4.58$), yaptığı işleri gösterdiği zaman onu övecek çok güzel ifadeler bulma ($X=4.58$), erken yaşlardan başlayarak çocuğun karar almasını kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerini desteklemede ($X=4.51$), dört puanın üzerinde ortalamalar elde edildiği için, kendilerini yeterli buldukları ileri sürülebilir. Benzer olarak, çocuğumda görmek istediğim kadar düzgün ve güzel konuşma ($X=4.48$), çocuğu kardeşleri ve arkadaşları ile karşılaştırmaktan kaçınma ($X=4.47$), soruları ve ilgi belirtmelerini çocuğun daha çok şey öğrenmesi ve keşfetmesi için fırsat olarak kullanma ($X=4.47$), çocuğun sorularını sabırla ve keyifle yanıtlama ($X=4.42$), çocuk için bir meslek belirlemekten kaçınıp ona mümkün olduğu kadar çok sayıda mesleği tanıtma ($X=4.38$) konularında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir.

Sungur (2005) bireyin üstün ve yaratıcı yeteneğinin başkalarına hizmet ideali ile birleştiği zaman şımarıklığı önleyeceği ve bunun ise, sadece ev ortamında başarılabilceğini ileri sürer. Olszewki-Kubilius'a (2008) göre, çocukların başarı ve yetenekleri için anne babaların destekleyeceği değerler arasında, toplumsal oluşumlarda yer alma, gönüllülük, topluma hizmet, gerektiğinde görevi iade etmenin önemi, anlamlı işlerle uğraşma ve sevgi konusunda model olma sayılabilir. Bu görüşlerden hareketle üstün yetenekli çocukların, kapasitelerini toplum yararına işlerde değerlendirebilmeleri ve bu bilincin temellerinin atılmasında ise, anne babaların yeri ve öneminin tartışılmaz olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki anne babaların, çocuğa yeteneklerini kendi yararına olduğu kadar toplum yararına da kullanması gerektiğini öğretmede ($X=4.69$) kendilerini iyi düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Anne babalar, çocuklarının hobilerini uygulayabileceği çalışma yeri bulma ($X=3.71$), ürünlerini sergileyebileceği bir yer bulma ($X= 3.71$), hobilerini çocuğuyla paylaşıp ona bu konuda bir şeyler öğretme ($X=3.90$), ilgi duyduğu konularda onu gezilere götürme ($X=3.74$), çocuğu özel grupların ve kamu organizasyonlarının düzenlediği ders, seminer vb. etkinliklere götürme ($X=3.32$) gibi konularda çocuklarına yeterince rehberlik edemedikleri ileri sürülebilir.

Anne babaların çocuklarının soruları ve ilgi belirtilerini onların daha çok şey öğrenmesi ve keşfetmesi için fırsat olarak kullanmada kendilerini ortalamanın üstünde yeterli buldukları, buna bağlı olarak çocuk için yararlı okuma materyalleri ve koleksiyon yapacak malzeme buldukları sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Diğer taraftan, Karakuş (2010), anne babaların üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmakla ilgili olarak yaşadıkları güçlüklerde en fazla yoğunlaşılan temanın çocukların soruları ile ilgili yaşanan güçlükler olduğunu belirtmektedir. Anne babalar, üstün yetenekli çocukların çok fazla soru sorma, net ve mantıklı yanıtlar bekleme, verilen yanıtlardan tatmin olmamalarına bağlı olarak sabırlı ve yeterli olamadıkları, araştırma yapmak zorunda kaldıkları ve kendilerini çaresiz hissettiklerini dile getirmektedir. Anne babaların çocuğun ilgi duyduğu konularda onu gezilere götürme ve özel gruplar ya da kamu organizasyonlarının düzenlediği ders, seminer vb. etkinliklere götürmeyi ara sıra gerçekleştirdikleri sonucu elde edilmiştir. Anne babaların çocuklarının ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak rehberlik etme, hobilerini çocuğuyla paylaşıp ona bir şeyler öğretme, hobilerini uygulayabileceği çalışma yerleri bulma, ürünlerini sergileyebileceği bir yer bulma konularında ise, kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları sonuçları ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulguları, Karakuş (2010)'un anne babaların çocukları için eğitim materyallerini karşılama ve sosyal etkinliklere katılımı sağlamada zorlandıkları sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Karakuş (2010)'a göre, anne babaların üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmakla ilgili olarak yaşadıkları güçlüklerde en fazla yoğunlaşılan temalardan birinin çocukların iletişim becerilerine yönelik yaşanan güçlükler olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklar çevre, kardeş ve arkadaşları ile uyum sorunları yaşamaktadır. Bu çocuklar, yeteneklerinin farkında olmaları nedeni ile kendini beğenme ve bunu arkadaşlarına yansıtma sonucunda akranları tarafından dışlanmakta, buna bağlı olarak anne babalar güçlükler yaşamaktadır. Araştırmada anne babaların farklı yetenek düzeyindeki çocuklarla nasıl geçinileceğini öğretmekte yardımcı olmada ($X=4.21$) kendilerini yeterli buldukları görülmektedir.

Anne ve babaların çocuklarının eğitiminde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine yönelik olarak genel anlamda kendilerini yeterli buldukları, ancak spesifik anlamda bunu gerçekleştiremedikleri biçiminde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin gelişimine rehberlik etmede anne babalar yeterince etkili olamamaktadır. Üstün yetenekli çocukların üstün oldukları yeteneklerinin belirlenmesi ve bunun en üst düzeye çıkarılması oldukça güç bir konudur. Bunun sağlanması bilinç, emek ve maliyet gerektirmektedir.

Anne babaların erken yaşlardan başlayarak çocuğun karar almasını kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerini destekleme, çocuğa kendi kararlarını nasıl alacağını planlarını nasıl yapacağını öğretme, çocuğa zamanını nasıl programlayacağını, işini nasıl planlayacağını, çalışma alışkanlıklarını nasıl geliştirebileceğini öğretmede anne babaların kendilerini çok yeterli buldukları sonucu elde edilmiştir. Oysa yukarıda söz edilen bu beceriler oldukça spesifik bilgi ve beceri gerektiren konulardır. Bunların erken yaşlardan başlanarak çocuğa kazandırılması neredeyse uzmanlık alanıdır. Anne babaların bu konuda kendilerini yeterli buldukları sonucuna karşın, uygulamalarının oldukça yüzeysel olduğu düşünülebilir. Anketlerde yer alan nitel açıklamalarda anne babaların bu konularda yardıma gereksinimleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çocuklar küçük yaşlardan başlayarak duygu, düşünce ve tutumlarında çevrelerindeki kişileri örnek almakta ve adeta taklit etmektedirler. Bu süreç bireyin kendisi olarak güçlenmesine kadar sürmektedir. Çocuk için özellikle anne baba ve öğretmenler bu sürecin en önemli kahramanlarıdır. Demircioğlu ve arkadaşlarına (2006) göre etkili anne babanın rolleri arasında çocuğun temel gereksinimlerinin sağlanmasının yanı sıra model olma sayılabilir. Kağıtçıbaşı'na (1985) göre çocuk çevresiyle etkileşimi sonucunda benzer davranışlar geliştirmektedir. Bu süreçte yetişkinlere benzer tutum ve davranış biçimlerini, süreç boyunca deneyerek ya da model alarak öğrenme yoluyla kazanmaktadır. Çerik (2002)'e göre aileler davranışlarıyla özdeşim modeli olmaktadır. Hartman ve Haris (1994) araştırmalarında çocukların ailelerini model alarak liderlik tarzını benimsedikleri sonucunu elde etmişlerdir. Stuart ve Beste'ye (2008) göre bir çocuğun davranışlarına örnek alacağı ilk modelin, anne babaların davranışları olduğu açıktır. Anne babalar çocuklarının içsel dünyalarındaki doğal gelişimlerini sağlamak için yumuşak, toleranslı ve sevgi dolu bir ortam yaratmak zorundadır. Üstün yetenekli çocuklarda böyle bir ortamın oluşması daha da önem kazanmaktadır. Araştırmada, anne babaların tavır ve davranışları çocuğun örnek alması istenen modele uyma ve çocukta görülme istendiği kadar düzgün ve güzel konuşma ile ilgili olarak kendilerini yeterli buldukları sonucu elde edilmiştir.

3.2. Anne Babaların Çocuklarının Eğitime Rehberlik Etmelerine Yönelik Eğitim Durumlarına Göre Algıları

Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların eğitim durumlarına yönelik elde edilen verilerin betimsel istatistikleri yapılarak Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Anne Babaların Eğitim Durumuna Göre Algılarına Yönelik Verilerin Betimsel İstatistikleri

Eğitim Durumu	N	X	SS
İlkokul- ortaokul	10	117.60	11.73
Lise	18	118.94	14.68
Ön lisans	15	115.00	10.76
Lisans	41	118.87	10.55
Lisans üstü	10	123.40	8.63
Toplam	94	118.61	11.40

Anne babaların eğitim durumlarına göre, ortalama puanları arasında $p < .05$ düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Anne Babaların Eğitim Durumuna Göre Algılarına Yönelik Verilerin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	440.078	4	110.020	.840	.503
Grupiçi	116.135	89	130.990		
Toplam	12098.213	93			

Tablo 3'te görüldüğü gibi anne babaların eğitim durumları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 2'deki ortalama puanlar incelendiğinde, üstün yetenekli çocuklarının eğitiminde en yüksek ortalamaya sahip olan anne babaların lisans üstü eğitim düzeyinde ($X=123.40$), ikinci yüksek ortalama, lise düzeyinde ($X=118.94$) ve üçüncü yüksek ortalamaya sahip anne babaların lisans düzeyinde eğitim alanlar ($X=118.87$) olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe anne babaların çocuklarının eğitiminde kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Gürşimşek, (2008)'e göre anne babaların eğitim düzeyi yükseldikçe geleneksel çocuk yetiştirme tutumu azalmaktadır.

Diğer taraftan, Olszewki-Kubilius'a (2008) göre eğitim düzeyi yüksek anne babalar çocukları ile eğitim ve kariyer planları gibi bazı konuları paylaşabilirler. Böylelikle, bu konularda kasıtlı olmaksızın bilgi aktarmış olurlar. Bu açıdan bakıldığında bu konuda daha fazla kaynak olanağı sağlamış olurlar. Bütün bunlar çocuklarında bazı özel yeteneklerin gelişimine yönelik büyük oranda destek olanağı olarak kabul edilebilir.

Eğitim düzeyi yüksek anne babaların, çocuklarına eğitim ve eğitimin önemine ilişkin bazı değer ve tutumları kazandırma konusunda daha şanslı oldukları ileri sürülebilir. Düzenli çalışmanın önemi, kararlılık, yüksek hedef belirleme ve bunun için ısrarlı çalışma ve daha iyi bir yaşam için eğitim gibi konularda çocuklarına iyi modeller olabilirler. Herskovits (2000), yüksek IQ'su olan çocukların anne babalarının, başarının maliyeti yüksek olmasına karşın, başarının önce geldiğini vurguladıklarını ileri sürer.

Diğer taraftan, Olszewki-Kubilius'a (2008) göre anne babaların sözel açıklamaları ile eylemleri arasındaki tutarsızlık, akademik başarıyı olumsuz olarak etkileyebilir. Rimm ve Lowe (1988), başarısız olmuş üstün yetenekli çocukların iyi düzeyde eğitilmiş, akademik başarı için sözel olarak baskı yapan profesyonel anne babalara sahip oldukları, ancak, iş yaşamları ile ilgili herhangi birşeyi paylaşmadıkları ve çocuklarıyla iş yaşamının ödül ve eğlenceli kısımlarını paylaşmak yerine daha çok kariyerlerinde boşuna uğraştıkları üzerine konuştuklarını bulmuşlardır.

3.3. Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Rehberlik Etmelerine Yönelik Mesleklerine Göre Algıları

Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların mesleklerine yönelik elde edilen verilerin betimsel istatistikleri yapılarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Anne Babaların Mesleklere Göre Algılarına Yönelik Verilerin Betimsel İstatistikleri

Meslek	N	X	SS
Çalışmıyor	23	122.39	10.36
sağlık personeli (hemşire, sağlık teknisyeni)	3	110.66	10.21
Doktor	7	120.71	9.79
Öğretmen	21	118.95	10.03
Polis	5	113.20	14.06
Mühendis	6	113.66	14.33
Memur (masa başı, yazışma vb.)	5	116.40	8.44
Emekli	6	121.166	5.98
Diğer	17	116.76	15.18
Toplam	93	118.62	11.46

Anne babaların mesleklerine göre, ortalama puanları arasında $p < .05$ düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Anne Babaların Mesleklerine Göre Algılarına Yönelik Verilerin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	966.077	8	120.760	.911	.511
Grupiçi	11131.751	84	132.521		
Toplam	12097.828	92			

Tablo 5'te görüldüğü gibi anne babaların meslekleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan anne babaların çalışmayan ($X=122.39$) anne babalar, ikinci yüksek ortalama emekli anne babaların ($X= 121.166$), üçüncü yüksek ortalamaya sahip anne babaların ise, doktorlar ($X= 120.71$) olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklarının eğitimine rehberlik etmede kendilerini en yeterli bulan anne babaların çalışmayan anne babalar olduğu, bunu emeklilerin izlediği görülmektedir. Her iki grubun ortak özelliği, diğer meslek gruplarına oranla çocuklarına daha fazla zaman ayırabilen ve çocukları ile ilgilenen anne babalar olduğu görülmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki, üstün yetenekli çocukların eğitimi onlara zaman ayırmak ve ilgilenmenin ötesinde bir takım beceriler gerekmektedir. Anne babaların temel olarak yapması gereken, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini çok iyi gözlemeleri bunlar üzerinden onların gereksinimlerini karşılamaya çalışmak olmalıdır. Bu noktada anne babaların sahip oldukları olanak, bilgi ve beceriler önem kazanmaktadır.

Olszewki-Kubilius'a (2008) göre anne baba ile ilgili eylemler, çocuğun gereksinimleri ve ailenin becerileri yoluyla çeşitlenir.

3.4. Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Rehberlik Etmelerine Yönelik Yaşlarına Göre Algıları

Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların yaşlarına yönelik elde edilen verilerin betimsel istatistikleri yapılarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Anne Babaların Yaşlarına Göre Algılarına Yönelik Verilerin Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	X	SS
25-30	5	117.80	13.66
31-35	17	119.41	9.67
36-40	40	118.80	11.21
41-45	23	118.30	12.26
46-50	4	115.25	22.06
51-55	1	111.00	.
56- ...	2	121.50	4.94
Toplam	92	118.55	11.52

Anne babaların yaşlarına göre, ortalama puanları arasında $p < .05$ düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Anne Babaların Yaşlarına Göre Algılarına Yönelik Verilerin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	137.29	6	22.882	.163	.986
Grupiçi	11943.437	85	140.511		
Toplam	12080.728	91			

Tablo 7'de görüldüğü gibi anne babaların yaşları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmada (31-35) yaş arasındaki anne babaların üstün yetenekli çocuklarının eğitiminde kendilerini yeterli gördükleri, benzer olarak (36-45) yaşları arasındaki anne babaların ortalamalarının, (31-35) yaş grubu anne babalara yakın olduğu görülmektedir. Şahin ve ark. (2008) aile işlevlerini farklı değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında, iletişim, roller, duygusal tepki, gereken ilgiyi gösterme, genel fonksiyonlar gibi konularda genç babaların yaşça büyük olan babalara oranla daha sağlıklı ilişkiler kurdukları sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonuçları bu sonuçlarla benzerlik gösterirken, Gürşimşek'in (2008) araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Gürşimşek (2008), anne babaların çocuk yetiştirme ve

eğitimine ilişkin inanç ve değerlerine yönelik yaptığı araştırmada genç anne babaların (34 yaş altı) daha ileri yaşta olanlara (35-55) oranla daha konformist değer eğilimine ve geleneksel çocuk yetiştirme tutumuna sahip oldukları sonucunu elde etmiştir.

31-35 yaşları arasında olan anne babaların yoğun çalışma tempolarına bağlı olarak çocukları ile birlikte oldukları sürenin azlığına karşın çocuklarının eğitimine rehberlik etmede kendilerini yeterli algılamaları, çocukları ile daha iyi iletişim kurabilmeleri, daha hoşgörülü olabilmeleri ve onlar için gerekli eğitim materyalleri sağlayabilmeleri ile açıklanabilir.

3.5. Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Rehberlik Etmelerine Yönelik Anne ya da Baba Oluşlarına Göre Algıları

Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine rehberlik etmelerine yönelik algılarına ilişkin, anne ya da baba oluşlarına göre anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemek için, bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Anne Babaların Anne ya da Baba Oluşlarına Göre Algılarına Yönelik T Testi Sonuçları

Grup	N	X	SS	Sd	T	P
Anne	56	120.08	10.44	93	1.53	.129
Baba	38	116.44	12.51			

Tablo 8'de görüldüğü gibi anne babaların anne ya da baba oluşları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8'deki puanlar incelendiğinde annelerin ortalamalarının ($X=120$), babaların ortalamalarından ($X=116$) yüksek olduğu görülmektedir. Toplumumuzda çocuklarının eğitimi ile ilgili olarak anne babalardan birinin daha çok sorumluluk üstlendiği, bu kişilerin genellikle anneler olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının bu görüşleri destekler nitelikte olduğu ileri sürülebilir.

Babaların yoğun iş tempoları, iş yemekleri, iş seyahatleri ya da başka bir ilde çalışma gibi nedenlerden dolayı üstün yetenekli çocukların eğitim ve diğer gereksinimleri ile ağırlıklı olarak annelerin ilgilendikleri, bunun sonucunda, yalnız kaldıkları ve çoğu zaman zorlandıkları görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular ışığında elde edilen sonuçlar ve getirilebilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Anne babaların çocuklarını akademik başarılarını göz önünde bulundurmadan sevmeye, yeteneklerini kişisel yararlarına olduğu kadar toplum yararına kullanmayı öğretme, zihinsel gelişimin yanısıra toplumsal ve fiziksel gelişimi özendirme, çocuklarını yaptıkları iş karşılığında çok güzel ifadelerle övmeye kendilerini çok iyi düzeyde algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Bunun yanısıra çocukları için yararlı okuma materyalleri ve koleksiyon yapacak malzeme bulma, çocuklarının soruları ve ilgi belirtilerini onların daha çok şey öğrenmesi ve keşfetmesi için fırsat olarak kullanmada kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Diğer taraftan, çocuğun ilgi duyduğu konularda onu gezilere götürme ve özel gruplar ya da kamu organizasyonlarının düzenlediği ders, seminer vb. etkinliklere götürmede ise ortalamasının altında yeterli düzeyde algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Anne babaların çocuklarının ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak rehberlik etme, hobilerini çocuğuyla paylaşıp ona bir şeyler öğretme, hobilerini uygulayabileceği çalışma yerleri bulma,

ürünlerini sergileyebileceği bir yer bulmada ise, kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitiminde eğitim durumu, meslek, yaş, anne ya da baba oluşlarına göre algıları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Buna karşın, anne babaların eğitim durumlarına yönelik algıları incelendiğinde lisansüstü eğitim düzeyinde olan anne babaların kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları, bunu lise ve lisans düzeyindeki anne babaların izlediği sonuçları elde edilmiştir. Mesleklerine göre anne baba algıları incelendiğinde çalışmayan anne babaların kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları, bunu emekli ve doktor anne babaların izlediği sonuçları elde edilmiştir. Yaşlarına göre anne baba algıları incelendiğinde (31-35) yaş arasındaki anne babaların kendilerini yeterli algıladıkları, benzer olarak (36-40) ve (41-45) yaşları arasındaki anne babaların (31-35) yaş grubu anne babaları izlediği sonuçları elde edilmiştir. Anne babaların anne ya da baba oluşlarına göre algıları incelendiğinde annelerin ortalama puanlarının babalardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

1. Anne babalara üstün yetenekli çocukların özellikleri ve gereksinimleri Milli Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri tarafından düzenlenecek kurs ve seminerler yoluyla tanıtılabilir.
2. Anne babaların çocuklarının yetenek alanlarını belirleme ve gelişmesini sağlamaya yönelik günlük yaşamlarında uygulayabilecekleri (ekonomik ve uygulamalı etkinlikler yoluyla) beceriler kazandırılabilir.
3. Üstün yetenekli çocuklar anne babalarının birlikte paylaşım içinde olabileceği planlı etkinlikler yapabileceği rekreasyon alanları sağlanabilir.
4. Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların planlı eğitim kurumları ile işbirliği içinde olma becerileri kazandırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Ataman, A. (2003). "Üstün Yetenekli Zekalı Çocuk İle Yaşamak." **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, C. (4), S. (40), s. 15-20.
- Çerik, Ş. (2002). "Ailelerin Gençlere Karşı Tutumları Ve Gençlerin Ailelerinin Tutumlarını Algılayışlarına Yönelik Üniversite Gençliği Üzerinde Bir Araştırma." **Ege Akademik Bakış Dergisi**. Cilt (2), S. (1), S. 21-38.
- Davaslıgil, Ü. (2000). **Türkiye'de Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi İle İlgili Bir Model Geliştirme Projesi**. <http://www.istanbul.edu.tr/hay/bilgi.php?islem=genel&bET:13.03.2009>
- Demircioğlu, H., Demirakın, I., Yüce, N. (2006). **7-19 Yaş Etkili Anne Baba Eğitimi Yayımlanmamış Çalıştay Raporu**. Ankara.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürşimşek, I., "Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Ve Eğitimine İlişkin İnanç Ve Değerleri." **Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Konferansı Bildiriler Kitabı Cilt 2**, (Ed: Özer, B., Yaratın, H., Caner, H.) 23-25 Haziran 2008 Yakındoğu Üniversitesi. Kıbrıs 2008, S. 916-925
- Hartman, S.J., Haris, O.J. (1994). "The role of parental influence in leadership", **Journal of Social Psychology**, vol:132(2) s.153-167

- Herskovits, M. (2000). "Family influences on the development of high ability", **Gifted Education International**, Vol: 14(3), P: 237-246.9. James T. Webb, J.T.(1994). "Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children", ERIC EC Digest #E527.http://scholar.google.com.tr/scholar?q=Nurturing+SocialEmotionalEmotional+Development+of+Gifted+Children&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart, ET: 26.02.2010.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). **Günümüzde İnsan ve İnsanlar** (11. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karakuş, F. (2010). "Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.6, S.1, s. 127-144
- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marland, S. P. (1971). "Education of the Gifted and Talented"-volume 1: Report to The congress of the united states by the u.s. commissioner of education. Washington, DC: Office of Education (DHEW).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Şubat/2593 Sayılı Tebliğler Dergisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). **The Role of the Family in Talent Development**, (edt. Steven I. Pfeiffer), (53-70), Florida State University, Tallahassee: Springer Science+Business Media.
- Renzulli, J.S. (1999). "What Is Thing Called Giftedness And How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective", **Journal for The Education of Gifted**, vol: 23 (1), P: 3-54.
- Rimm, S.,&Lowe, B. (1988). "Family Environments of Underachieving Gifted Students", **Gifted Child Quarterly**, Vol: 32, P:353-359.
- Silverman, L.K. (2010). **Resource For Parents of Gifted Children**.http://www.childdevelopmentinfo.com/learning/gifted_children.shtml, ET: 26.02.2010
- Sternberg, R.J.& Zhang, L. (1995). "What Do We Mean By Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory", **Gifted Child Quarterly**, Vol: 39(2), P: 88-94.
- Stuart T. ve Beste A. (2008). **Farklı Olduğumu Biliyordum: Üstün Yeteneklileri Anlayabilmek**, (Çev; Armağan Gönenli). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sungur Oakley, N. (2005) Yaratıcı Düşünme, Yayınlanmamış Ders Notları.
- Şahin, F.T., Demircioğlu, H.Günindi Y., "Anasınıfı ve İlköğretim Birinci ve İkinci Sınıfta Çocuğu Olan Anne Babaların Aile İşlevlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı Bildiriler Kitabı, Cilt 3**. (Ed: Özer, B., Yaratan, H., Caner, H.) 23-25 Haziran 2008 Yakındoğu Üniversitesi. Kıbrıs 2008, S. 1789-1793.

Perception of Parents Who Have Got Gifted Children in Their Children's Education

Fazilet Karakuşⁱⁱ

Extended Abstract: Introduction and Purpose: Education begins in the family. Therefore, the family has a critical role in a child's development and education. It is known that the family plays a crucial role in the talent development of their children. In this regard, with their special features, the status of gifted children gains more importance. It is essential to identify the role and the function of parents in identifying and developing gifted children's talent.

Renzulli (1999) states that gifted children represent an important group among the students with special educational needs. He also reports that giftedness indicates different needs. The Ministry of National Education (Meb, 2007) identifies the gifted and talented children as whose higher levels of performance in terms of intelligence, creativity, art, sports, leadership capacity or specific academic areas than their peers are acknowledged by specialists. Silverman (2010) identifies the giftedness as asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from norms.

Characteristics of gifted children include speed in acquisition and retention of knowledge; remarkable research, inquiry and curiosity; innate motivation; inquiry of the existence; conceptual summarisation; synthesis; emphasis on reality, equality and impartiality; research for arranging people and events; extensive vocabulary, advanced unlimited knowledge; high expectations of self and others; creativity; high concentration; long attention spans and persistence in the areas of interest (Webb, 1994).

As Silverman (2010) points, children learn first from their parents. Parents can process the personal interests of their gifted children with further assistance and meet their needs by offering appropriate educational opportunities. According to Olszewki-Kubilius (2008), parents are the engineers of the learning environments that promote talent development. Their perspectives can influence a talented child and his/her abilities. Sungur (2005) claims that creative learning begins at home.

In light of the information mentioned above, it can be concluded that the needs and educational characteristics of gifted children, whose developmental stages are different from their peers in terms of intellectual, emotional and physical developments or in one or more of these abilities, can differ from average children.

It is self-evident that parents who deal with the education of their gifted children directly have great responsibilities. In this regard, the education of parents of gifted children becomes crucial. Davaşlıgil (2000) emphasizes that parents of gifted children need even more education than parents of average children.

In light of the information given above, parents of gifted children should be highly attentive in the development process of their children and they should manage this process with great awareness.

It is observed that parents of gifted children have difficulties in many issues in the education process of their children and try to overcome these difficulties with their own dedicated efforts. It is also observed that the services related to the parental education are quite limited in our

ⁱⁱ Yrd.Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, kkfazilet@gmail.com

country. This study aims at finding answers to how parents of the gifted perceive themselves regarding their children's education and identifying the areas they need to be supported.

The purpose of this study is to identify the perceptions of parents of gifted children about themselves regarding their children's education.

Method: Target population of the present study is 110 parents whose children attended Adana Science and Art Center in the 2008-2009 education year. The participants are 94 parents who expressed their opinions.

The data were collected through a questionnaire which consisted of 28 items. The alpha internal consistency coefficient of the items was found .87. The first part of the questionnaire aimed to identify personal information about parents. In the second part, there were five-point likert type expressions including the perceptions of parents about themselves regarding their children's education.

The study has made use of descriptive survey method. Analysis of the data was conducted using percentages and frequencies of the responses given. T-test for independent groups and one-way variance analysis were conducted with a view to identifying differences in terms of the regarding their children's education according to their education level, occupation, age, and gender.

Results: Results show that the parents think they have enough knowledge to provide their children with love because who they are not because they are successful, ($X=4.87$), teach them to use their abilities for the benefit of both themselves and the society ($X=4.69$), encourage the mental, social, and physical development ($X=4.58$), find nice expressions in order to praise their children for the things they do ($X=4.58$), and provide their children with learning activities which facilitate to take their own decisions starting from early ages ($X=4.51$).

Arithmetic mean scores of the parents' responses to the questionnaire reveal that the parents cannot provide enough guidance on such issues as creating the environment for their children's hobbies ($X=3.71$), finding a place to exhibit their products ($X=3.71$), sharing hobbies with their children and teaching something about them ($X=3.90$), taking their children to the trips in the areas of their interests ($X=3.74$), taking them to lectures, seminars, or activities organized by private groups or public organizations ($X=3.32$).

However, no significant differences were found according to their gender, age, occupation, and education level in terms of the parents' perception of themselves regarding their children's education.

It was found that parents' perceptions about themselves increase with the increase in their education level. Those who perceived themselves most qualified in their children's education are the parents who do not work ($X=122.39$). This group was followed by retired parents ($X=121.166$). It was also found that parents aged between 31 and 35 find themselves qualified in their children's education; similarly, mean scores of the parents aged between 36 and 45 were found to be close to the scores of those aged between 31 and 35.

In line with the data obtained from the study, parents can be provided with information about the characteristics and needs of gifted children. They can be equipped with the skills that will help them identify and foster their children's talent development. Special recreation areas can be built up with a view to helping parents and children spend time together.

Key Words: Gifted Students, Education of Gifted Student, The Parents.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Nurseval Özbaşⁱⁱ, Şafak Uluçınar Sağırⁱⁱⁱ

Özet: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerini, kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve bu yöntemlerin düşünme stilleri ile ilişkisini incelemektir. Çalışma 2012-2013 akademik yılında Amasya'da görev yapmakta olan 375 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler Stenberg-Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması geçerlik güvenilirlik çalışması Buluş (2006) tarafından yapılan Düşünme Stilleri Envanteri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri anketi ile elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, düşünme stilleri envanterinden en yüksek puanları yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerinden; en düşük puanları ise muhafazakâr, global ve lokal düşünme stillerinden almışlardır. Öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet branşına göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu ve boşluk doldurulmalı soruları kullanmaktadır. En az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ise günlük, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaçtır. Liberal ve muhafazakâr düşünme stillerinin hiçbir ölçme-değerlendirme yöntemi ile anlamlı ilişkisi bulunmazken diğer düşünme stilleri ile çeşitli yöntemlerin kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stili, sınıf öğretmenleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri

GİRİŞ

İnsan, düşünebilen tek varlıktır. Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlanabilir (Özden 1997). Bireyler günlük hayatlarında sürekli düşünme eylemini gerçekleştirirler ve düşünme eyleminde bireylerin ne kadar iyi düşündükleri değil, nasıl düşündükleri önemlidir. Bu açıdan bakıldığında her bireyin kendine özgü özellikleri, nitelikleri vardır. Zevkleri, hobileri, yetenekleri, yaşam tarzları kişiye özel olduğu gibi kişilerin düşünme şekilleri, düşünme sonucu elde ettikleri ve çıkardıkları sonuçlar da birbirinden farklı olabilir. Bu bakımdan bireylerin düşünme eyleminde de stil sahibi olabileceği sonucuna varılmış ve “düşünme stili” kavramı ortaya çıkmıştır.

Düşünme stili, tercih edilen düşünme şeklidir ve sahip olduğumuz yetenekleri kullanma biçimimizle ilişkilidir (Sternberg 1997). Sünbül'e (2004) göre düşünme stili bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucunda sergilediği eğilimlerdir. Düşünme eyleminde stil kavramına ilişkin araştırmalar uzun yıllar öncesine dayanmaktadır (Epstein ve Kirkpatrick 1992; Epstein ve Teglası 1998; Klaycynski 1998; Akt.: Duru 2004:195). Alan yazı incelendiğinde düşünme stillerine ilişkin Epstein'in (1973, 1990, 1994) “Bilişsel Yaşantısal Benlik Kuramı”, Myer-Briggs'in “Düşünme Biçimi Sınıflaması Kuramı” ve Stenberg'in “Zihinsel Özerklik Teorisi” ne rastlanmaktadır. Bu

ⁱ Bu çalışma N. Özbaş (2013) yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

ⁱⁱ Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi. nurseval33@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Doç.Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilköğretim Bölümü. safak.ulucinar@amasya.edu.tr

kuramlardan en çok, Stenberg'in "Zihinsel Özyönetim Teorisi" öne çıkmaktadır (Akt: Brownve Oakley 1997:95).

"Zihinsel Özyönetim Kuramı" bireylerin düşünme stillerini ifade eden, diğer stilleri içeren oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir modeldir. Kurama göre bireylerin kendilerine özgü düşünme stilleri vardır ve stiller zaman ve yaşam taleplerine göre değişebilir. Örneğin; proje tasarlarken monarşik düşünme stilini tercih eden bir birey, ders çalışırken hiyerarşik düşünme stilini tercih edebilir. Kısacası bireylerin içinde buldukları koşullar, onların kullanacağı düşünme stilini biçimlendirilebilir (Sternberg ve Zhang 2001; Sternberg 1988, 1990, 1994, 1997).

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda, kişinin kendini yönetme ve günlük etkinliklerini düzenlemede kullandığı çeşitli yolları vardır. Kişi, iş yapma biçimini ya da becerisini kullanma yolunu, yani düşünme stilini belirlerken, kendisi için en uygun ve rahat olanı tercih etme yoluna gider.

Düşünme stilleri kullanılma açısından incelendiğinde, her insanda bu stillerin farklılaştığı ve herhangi birinin daha baskın olduğu söylenebilir. Zihnin bu şekilde, benlik yönetimi için esnek olarak kullanımı, düşünme stillerinde çeşitliliği beraberinde getirmektedir (Buluş 2005; Duru 2004). Bu çeşitliliğe en fazla Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda rastlanmaktadır (Sternberg 1990, 1994, 1997). Diğer kuramlar kişilik, aktivite veya biliş temelli yaklaşımları temel alırken, bu kuram tüm yaklaşımları içine alan ve diğer kuramları da kapsayan bir kuramdır. Nitekim Zihinsel Özyönetim Kuramı, İşlevler, Biçimler, Düzeyler, Kapsam ve Eğilimler adı altında beş kategori altında 13 düşünme stilinden oluşmaktadır.

Kişiler, Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda gruplanan düşünme stillerinin birine veya birkaçına sahip olabilirler. Zaman ve ihtiyaçlar stilleri yönlendirici faktörlerdir. Kişilerin sahip olduğu düşünme stilleri zamanla, ihtiyaç anında değişip, gelişebilir, çeşitlenebilir veya gelişimsel olarak farklılaşabilir. Kişi, karşılaştığı problemler veya durumlarda farklı stillerin her birini belirli düzeyde veya sadece bir tanesini kullanabilir. Örneğin, soyut kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmayı anlatmak için gerekli olan stil ile önceliklere bağlı olarak yapılacak işlerin listelenmesi için gerekli olan stil aynı değildir. Kısacası kişilerin stillerden oluşan bir profilleri vardır ve koşullara göre değişkenlik gösterdiği için sahip olunan stillerin esnek olduğu söylenebilir (Sternberg 1997).

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nın işlevler boyutunda; yasama, yürütme, yargı; biçimler boyutunda; hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik; düzeyler boyutunda; lokal, global; konu boyutunda; içsel, dışsal; eğilimler boyutunda; muhafazakâr ve liberal olmak üzere 5 boyut altında 13 düşünme stili vardır. 13 farklı düşünme stilinin her birinin kendine ait özellikleri vardır. Bu özellikler örneklerle beraber Tablo 1'de özetlemiştir.

Tablo 1. Düşünme Stilleri ve Özellikleri

Düşünme Stilleri	Düşünme Stillerinin Özellikleri	Örnekler
İŞLEVLER		
Yasama	Yaratmayı, formüllemeyi ve planlamayı severler.	İngilizce dersinde özgün hikaye yazmak, proje tasarlamak, özgün eserler çıkarmak.
Yürütme	Kurallara uymayı, talimatları takip etmeyi severler.	Coğrafya dersinde ülkelerin başkentini ezberlemek

Yargı	Farklı görüş ve düşünceleri değerlendirirler.	Öykü çözümlmek, deneyin doğru ve yanlış yerlerini değerlendirmek.
BİÇİMLER		
Monarşik	Zihinleri tek bir şeyle meşgul olur ve ona odaklanır.	Tek bir matematik projesiyle ilgilenmek.
Hiyerarşik	Birden fazla amaçla uğraşmayı severler. Sistemattiktirler.	Problem çözümede sistematik olmak.
Anarşik	Problemlere rastgele bir yaklaşım sergileyen, sistemlerden ve rehberlikten kaçınır.	İşe başlar ve bitiremeyebilirler. O işten o işe geçerler.
DÜZEYLER		
Global	Ayrıntılarla değil, genel ve soyut düşüncelerle uğraşırlar.	Sanat eserleri oluşturmayı severler.
Lokal	Detaylarla ve somut düşüncelerle uğraşırlar.	Sanatın detaylarını tarif edici ve birbirleriyle ilişkilerini tarif eden yazılar yazmayı severler.
KONULAR		
İçsel	Çalışmalarını tek başlarına yapmaktan hoşlanırlar.	Kendi kendilerine ders matematik çalışabilirler.
Dışsal	İşbirlikli çalışmaktan çok hoşlanırlar. Dışa dönüktürler.	Takım arkadaşlarıyla beraber proje yapmayı severler.
EĞİLİMLER		
Liberal	Yeni yöntemleri denemeyi sever. Yenilikçidirler.	Yeni öğrendiği bir çözüm yolunu problemlerde kullanır.
Muhafazakâr	Alışık oldukları yöntemleri kullanmayı severler.	Öğretmen merkezli sınıf ortamlarında çalışmayı severler.

(Sternberg 1994; Sternberg Zhang ve Grigorenko 2008; Fer 2005; Buluş 2005'ten yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bireylerin günlük hayatına yön veren düşünme stilleri eğitim, öğretim ve öğrenmede de karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin en önemli faktörlerinden olan öğretmen ve öğrencilerin düşünme biçimleri önemli bir değişkendir. Çubukçu'nun (2004: 105) da belirttiği gibi bireyin kendi düşünme stiline farkında olması öğrenmeye olan sorumluluklarına katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan, öğrencilerin düşünme stillerinin bilinmesi verimi arttıracak gibi, öğretmenlerin de kendi kullandığı düşünme stiline farkında olması, az kullandığı düşünme stillerini zamanla fonksiyonel hale getirmesi düşünme stillerini eğitim-öğretimde göz önünde bulundurması ve stillerin değişkenlere göre nasıl şekillendiğini bilmesi, öğretim programlarının ona göre düzenlenerek daha etkili olmasını sağlar. Çünkü düşünme becerilerinin bilinip geliştirilmesi öğretmenlerin, öğretim teknik ve materyallerin seçiminde, değerlendirmede işlerini kolaylaştırır (Duman ve Çelik 2011; Palut 2003).

Eğitim-öğretimin en önemli etkinliklerinden olan ölçme-değerlendirme etkinlikleri çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Ölçme-değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (Tekin 2004). Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde alışlagelmiş ölçme-değerlendirme yöntemlerin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşımın kazandırdığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır. Sınıfta değişik ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede yalnızca en iyi yolu sağlamanın yanı sıra, aynı zamanda başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuç olarak akademik performansı artırdığı ifade edilmektedir (Bahar vd. 2006). Bu bakımdan ölçme-değerlendirmede çeşitli yöntemlerin kullanılması önemli bir noktadır. Bu çeşitliliği sağlanmasında öğretmenlerin düşünme stillerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Amasya'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve lisans mezuniyet branşlarına göre düşünme stillerinde farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmacılar, kişiden kişiye farklılık gösteren düşünme stillerinin doğru yönlendirilir ve kullanılırsa kişinin bilgiyi daha hızlı alacağı, kullanacağı ve hafızada tutacağına inanmışlardır (Armstrong 2000; Çatalbaş 2006; Grigerenkon ve Sternberg 2007). Bu yüzden düşünme stillerinin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulması, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini tanımalarına yardım eder (Çubukçu 2004).

Öğrenci merkezli kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi düşünme stillerini bilmeleri ve düşünme stillerinin birey açısından önemi kavramış olması gerekmektedir. Etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için öğretmenlerin düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Öğretmenlerin, kendi düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirdikleri öğretim, benlik yapılarına daha uygun olacağından etkili, verimli olabilir ve sonuç vermesi daha muhtemeldir (Ofklar 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin düşünme stilleri, uyguladıkları etkinlikleri, kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerini etkileyebilir, bunlar arasında ilişkiler olabilir. Nitekim Zhang (2008) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile düşünme stilleri arasında ilişkiler olduğunu, Clarke, Wolman, Lesh ve Trocchio (2010) ise lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin düşünme stilleriyle öğretim ve öğrenme stilleri arasında farklılıklar olduğunu bulmuşlardır.

Literatür taraması yapıldığında düşünme stillerinin, etik algı, empati, akademik başarı, tutum, yaşam çatışması, problem çözme becerileri, öğretim yöntemleri gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akbulut 2006; Balgalmış 2007; Baloğlu Yüksel ve Karadağ, 2010; Balgalmış ve Baloğlu 2010; Buluş 2005; Çatalbaş 2006; Dinçer 2009;

Duman ve Çelik 2011; Duru 2002; Mert 2003; Sternberg ve Zhang 2000, 2002, 2005; Zhang 2003, 2004, 2007; Zhang ve Huang 2001). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalara bakıldığında ise, düşünme stillerinin incelendiği, düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntem-teknikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Duman ve Çelik 2011; Oflar 2010). Fakat sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleriyle kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntem-teknikleriyle ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntem-teknikleriyle ilişkisinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Amasya il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden güz dönemi başında alan değişikliklerinden sonra merkez ve ilçelerde yaklaşık 1000 sınıf öğretmeni olduğu öğrenilmiştir. Araştırma örneğini ise ulaşılan 375 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011: 98), $\alpha=0.05$ güven aralığında 1000 kişilik evren için 278 kişilik örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Buna dayanarak ulaşılan öğretmen sayısının evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Örneklemi 221'i (%58,9) kadın, 154'ü (%41,1) erkek; mesleki kıdemleri bakımından ise 1-10 yıl arası 81 kişi (%36,6), 11-20 yıl arası 73 kişi (%33,1) 21 yıl ve üzeri toplam 67 (%28,3) kişi oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar 2005).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan form; kişisel bilgiler, Düşünme Stilleri Ölçeği ve kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini belirlemeye yönelik hazırlanan soruları içeren üç bölümden oluşmaktadır. Sternberg ve Wagner tarafından (1992) geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Zihinsel Özyönetim Kuramı doğrultusunda, beş temel boyut altında, 13 alt ölçekten oluşmaktadır. Toplam 104 maddeden oluşan bu test, Buluş (2006) yılında yaptığı geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda 65 maddeye indirgenmiş ve cronbach alfa değerleri 0,81 ile 0,66 (anarşik)- 0,93 (monarşik) arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; Hiç Uygun Değil (1), Çok Uygun Değil (2), Biraz Uygun (3), Oldukça Uygun (4), Uygun (5), Çok Uygun (6), Tamamen Uygun (7) biçiminde yedili likert tipinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Böylece ölçekte her bir alt boyutunda 5 madde yer almakta ve puan aralığı 5 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçeğe göre, kişi yüksek puan alınan alt boyuttaki düşünme stilini tercih etmektedir (Fer 2005).

2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan öğretim programları uygulanmaktadır. Yapılandırmacı programlarda öğretimin öğrenci merkezli olmasına, öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde gelenekselin yanında alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Sınıflarda bu öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini bildikleri, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından hangi oranda yararlandıklarını belirlemek amacıyla sıralama türünde bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçme değerlendirme kitapları incelenerek yöntemler belirlenmiştir (Çepni vd. 2007; Erkuş 2006).

Hazırlanan formla ilgili uzman görüşü alınmış, bazı yöntemler eklenip bazıları çıkartılmıştır. Öğretmenlerden belirlenen Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini kullanım sıklığına göre 1'den 10'a kadar sıralamaları, hiç kullanmadıklarını ise boş bırakmaları istenmiştir. Ölçekte yer alan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri belirlenirken öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda uygulanan ve geleneksel olarak adlandırabileceğimiz yöntemlerle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğretim programlarına giren alternatif yöntemlere eşit oranda yer verilmiştir. Böylece kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Amasya il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı tarafından örneklem grubuna araştırmanın amacı açıklanmış, sonra anket formları dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama işlemi yaklaşık üç aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

İstatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Betimsel analiz (frekans, yüzde, standart sapma), ilişkili örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. t-testi ve ANOVA varsayımları arasında yer alan verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ve Q-Q plot grafikleriyle kontrol edilmiş, verilerin parametrik testlere uygunluğu görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmanın ilk problemi sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin dağılımının belirlenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin belirlemek amacıyla, Düşünme Stili Envanterinden aldıkları puanlar stillerin alt boyutlarında ve toplamda hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarda ve Toplamda Betimsel Analizi Sonuçları

Düşünme stili	N	\bar{x}	s
Yasama	375	25,87	5,44
Yürütme	375	26,00	5,54
Yargı	375	25,48	5,39
Monarşik	375	22,63	5,17
Hiyerarşik	375	26,82	5,28
Oligarşik	375	22,14	5,83
Anarşik	375	22,85	5,47
Global	375	20,52	6,08
Lokal	375	20,28	5,88
İçsel	375	21,06	6,04
Dışsal	375	23,07	5,27
Liberal	375	24,62	5,55
Muhafazakâr	375	17,54	6,77
Toplam düşünme stili	375	298,94	44,78

Sınıf öğretmenlerinin düşünme stili envanterinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin birçok işi öncelik sırasına göre belirleyip yapan hiyerarşik (\bar{x} =26,32); kuralları izlemeyi seven yürütme (\bar{x} = 26,00) ve kendileri karar vermeyi seven yasama (\bar{x} = 25,87) düşünme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra en geleneksel

yöntemlerle işleri yapan Muhafazakâr ($\bar{x} = 17,54$); somut problemlerden hoşlanan lokal ($\bar{x} = 20,28$); bütüne odaklanan global ($\bar{x} = 20,52$) düşünme stillerini en az tercih ettikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Düşünme Stillerinin Değişimi t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kadın	221	296,55	1,24	1,24	373	0,21
Erkek	154	302,37	1,22			

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin düşünme stili toplam puan ortalamaları arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır ($t_{373} = -1,24$; $p > 0,05$). Düşünme stillerinin alt boyutları incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında farklılık bulunan düşünme stillerinin monarşik, lokal ve muhafazakâr stiller olduğu; erkeklerin kadınlara göre daha fazla bu stilleri kullandıkları bulunmuştur. Monarşik düşünme stili için ortalamalar erkek $\bar{x} = 23,37$ ve kadın $\bar{x} = 22,12$; lokal düşünme stili için ortalamalar erkek $\bar{x} = 21,30$ ve kadın $\bar{x} = 19,57$; muhafazakâr düşünme stili için ortalamalar erkek $\bar{x} = 18,46$ ve kadın $\bar{x} = 16,90$ olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olma veya farklı branştan mezun olma durumlarına göre düşünme stillerinin değişimi ilişkisiz örneklem t-test ile incelenmiş sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Lisans Mezuniyet Branşına Göre Düşünme Stillerinin Değişimi t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Sınıf Öğretmenliği	263	297,93	0,665	0,665	373	0,506
Diğer	112	301,30	0,694			

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni ve lisans eğitiminden mezuniyet branşları sınıf öğretmenliğinden farklı (Biyoloji, Kimya, Türkçe) olup da sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{373} = 0,665$; $p > 0,05$). Fakat düşünme stillerinin alt boyutları incelendiğinde muhafazakâr düşünme stiline sınıf öğretmenliği mezunlarının ortalamasının $\bar{x} = 18,03$, diğer branşların ortalamasının ise $\bar{x} = 16,83$ olduğu; sınıf öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık varlığı tespit edilmiştir ($t_{373} = 2,17$; $p = 0,03 < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre düşünme stillerinin değişimi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, sonuçları Tablo 5.a ve 5.b'de verilmiştir.

Tablo 5.a. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Düşünme Stili Puanların Betimsel İstatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	ss
1-5	97	294,64	43,60
6-10	79	301,81	43,01
11-15	69	303,98	41,90
16-20	42	299,23	53,41
21-25	45	299,88	41,03
26-30	24	289,75	54,32
31 ve üzeri	19	299,94	46,30
Toplam	375	298,94	44,70

Tablo 5.b. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Düşünme Stili Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	6267,62	6	1044,603	0,51	0,79
Gruplar içi	743914,204	368	2021, 506		
Toplam	750181,824	374			

Öğretmenlerin düşünme stillerinin mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiğini analiz etmek için, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yedi kategoride gruplandırılmıştır. 11-15 yıllık öğretmenlerin ortalaması en yüksekken ($\bar{x} = 303,98$), 26-30 yıllık öğretmenlerin ortalaması en düşüktür ($\bar{x} = 289,75$). ANOVA sonuçlarından öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre düşünme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F_{6-368}=0,51$; $p>0,05$). Mesleki kıdemlerini alt boyutlarda incelediğimizde ise yürütme düşünme stilinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=27,59$) olanlarda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($F_{6-368}=2,47$; $p=0,02>0,05$).

Araştırmada ikinci problem olan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerden kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sırasına göre en az 1 en fazla 10 olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler kullanım sırasına göre her bir yöntemi numaralandırmıştır. Öğretmenler hiç kullanmadıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini ise boş bırakmışlardır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemi Tercihlerinin Dağılımı

Ö.-d. Yönt.	Cevapsız	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
K.c.s.	53	22	14	11	19	33	27	35	50	43	68
D.ö.	72	18	29	26	31	41	45	42	33	21	17
B.d.	25	13	18	25	30	30	37	49	64	48	36
Ç.s.	24	17	8	17	21	23	24	23	50	69	99
G.	115	67	42	33	17	34	17	19	18	4	9
Y.g.	170	51	31	28	22	19	16	18	14	2	4
P.	55	34	23	35	33	38	39	37	32	29	20
B.a	35	20	32	37	41	56	41	38	36	20	19
Prt.	95	39	28	18	24	36	34	24	36	18	23
E.t.	46	14	14	20	22	37	32	63	63	40	24
M.	103	57	35	30	23	34	23	25	22	12	11
K.i.	70	24	18	25	36	41	36	33	48	24	20
U.c.	74	58	33	29	31	30	28	32	24	20	16
T.d.a.	134	58	24	29	19	36	17	12	11	15	10

(Ö.-d. Yönt.: Ölçme değerlendirme yöntemleri K.c.s: Kısa cevaplı açık uçlu sorular; D.ö: Derecelendirme ölçeği ; B.d: Boşluk doldurma soruları; G: günlük; Ç.s: Çoktan seçmeli sorular; Y.g: Yapılandırılmış grid; P: Proje; B: Bulmaca; Prt.: Portfolyo; E.t: Eşleştirmeli test; M.: Mülakat; K.i: Kelime ilişkilendirme; U.c: Uzun cevaplı açık uçlu sorular; T.d: Tanılayıcı dallanmış ağaç)

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerinin çoktan seçmeli sorular (10. Sıra olarak n=99 ve 9. Sıra olarak n=49), boşluk doldurma (8. Sırada n=64) ve eşleştirme soruları (7. Sırada n=63) olduğu görülmektedir. Tablo 6'da dikkati çeken bir durum ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, mülakat, bulmaca ve günlüğü hiç kullanmadığı veya çok az kullandığıdır.

Öğretmenlerin düşünme stillerini alt grup ortalamalarına göre sınıflandırmak için grup ortalaması ve ortalamanın üzerinde olanlar seçilmiştir. Yöntemleri kullanım sıklıkları yeniden kodlanarak en az kullanılan ve cevapsız olarak bırakılanlar (cevapsız-1-2-3) 1.sıra, orta düzeyde kullanılanlar (4-5-6-7) 2.sıra, en fazla kullanılanlar (8-9-10) 3.sıra olarak gruplandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre öğretmenlerin her düşünme stilinde en fazla tercih ettikleri ölçme değerlendirme yöntemine ait frekanslar belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7' de düşünme stillerine göre ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanım frekansları incelendiğinde, bütün düşünme stillerinin öncelikli olarak çoktan seçmeli soruları, daha sonra ise kısa cevaplı açık uçlu soruları ve boşluk doldurmalı soruları tercih ettikleri görülmektedir. Yine bütün düşünme stillerinin ortak olarak az kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri; yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilllerine Göre Ölçme-Değerlendirme Yöntemi Tercihlerinin Dağılımları

		Ks	Dö	Bd	G	Çs	Yg	P	B	Pt	Et	M	Ki	Uc	Tda
Yasama	N	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206	206
	f	91	41	86	17	121	11	40	41	45	79	24	55	36	17
Yürütme	N	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210
	f	98	42	86	13	123	10	49	45	48	76	23	46	40	21
Yargı	N	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195	195
	f	87	36	75	15	109	10	47	38	46	66	18	44	35	18
Monarşik	N	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172
	f	88	40	75	14	120	14	43	42	40	66	23	44	34	17
Hiyerarşik	N	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194
	f	89	39	80	15	116	9	44	41	46	67	18	52	33	16
Oligarşik	N	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177
	f	68	39	67	15	97	15	39	44	33	64	23	50	30	17
Anarşik	N	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205
	f	77	37	78	17	115	15	52	39	46	72	23	52	33	16
Global	N	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189	189
	f	76	33	64	16	113	15	44	38	39	62	18	45	28	14
Lokal	N	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167	167
	f	66	28	59	11	96	13	40	34	37	61	21	37	28	9
İçsel	N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
	f	72	30	71	12	105	15	48	29	42	66	24	44	27	16
Dışsal	N	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171	171
	f	62	30	59	13	98	10	39	34	41	57	19	35	26	16
Liberal	N	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208
	f	84	36	72	16	117	10	48	40	46	68	21	44	38	14
Muhafazakâr	N	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175

	<i>f</i>	65	38	63	15	97	12	42	41	38	56	26	41	24	18
--	----------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Öğretmenlerin tercih ettikleri düşünme stilleri ile kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki kıkare analizi incelenmiştir. Yasama, anarşik, liberal, muhafazakâr düşünme stilleri ile ölçme değerlendirme yöntemi tercihleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Aralarında anlamlı ilişki bulunan düşünme stili ile ölçme-değerlendirme yöntemlerine ait kıkare ve p değerleri Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Düşünme Stili Alt Boyutları İle Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı Arasındaki İlişkiye Ait Kıkare Analizi Sonuçları

D.S./ Ö-D.Y.	Günlük	Bulmaca	Mülakat	Uzun c.a.u.s.	Kısa c.a.u.s	Eşleştirmeli testler
Yürütme	$X^2_{(18)}=30,451$ $p=0,033$	$X^2_{(18)}=33,666$ $p=0,014$				
Yargı			$X^2_{(18)}=35,410$ $p=0,008$			
Monarşik	$X^2_{(24)}=45,633$ $p=0,005$					
Hiyerarşik				$X^2_{(16)}=27,508$ $p=0,036$		
Oligarşik					$X^2_{(24)}=41,641$ $p=0,014$	
Global			$X^2_{(28)}=44,775$ $p=0,023$	$X^2_{(28)}=45,697$ $p=0,019$		
Lokal		$X^2_{(28)}=43,023$ $p=0,035$				
İçsel		$X^2_{(26)}=41,371$ $p=0,028$				
Dışsal						$X^2_{(22)}=42,853$ $p=0,005$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Amasya ilinde 2012-2013 akademik yılında görev yapan 375 sınıf öğretmeninin düşünme stili envanterinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puanları, hiyerarşik ($\bar{x}=26,32$); yürütme ($\bar{x}=26,00$); yasama ($\bar{x}=25,87$) düşünme stilinden alırken, muhafazakâr ($\bar{x}=17,54$); lokal ($\bar{x}=20,28$); global ($\bar{x}=20,52$) düşünme stillerinden ise diğer stillere oranla düşük puan aldıkları görülmüştür. Sonuçlar Balgamış ve Baloğlu (2005), Buluş (2005), Çubukçu (2004), Dinçer (2009), Fer (2005), Duman ve Çelik'in (2011) bulgularıyla paralellik gösterirken, bu araştırmada, öğretmenlerin işleri planlı, belirli bir sıra ve kurallar doğrultusunda, yaratıcı bir tavırla yaptıkları, geleneksel anlayıştan uzaklaştıkları, soyut ve ayrıntılı işlerle uğraşmaktan hoşlanmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu durum öğretmenlerimizin fikir üreten, yenilikleri seven ve zamanı etkili kullanan bireyler olduğunun göstergesi olabilir. Sternberg (1997)'e göre yaratıcılık temelli olan yasama, hiyerarşik ve yargı düşünme stillerine öğretmenlerin sahip olması günümüz eğitim sisteminin gerekliliklerine uygunluk göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinde ise öğretmenlerin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($t_{373}=-1,24$; $p>0,05$). Sternberg (1997), Grigorenko ve Sternberg (1997), Zhang (2002) ve Çubukçu (2004)'ün araştırmalarında da cinsiyete göre

düşünme stillerinde anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda düşünme stillerinde bireysel farklılıklar söz konusu olsa da cinsiyet bu farklılıklar arasında gösterilemez (Çubukçu 2004). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri, lisans mezuniyet branşları bakımından farklılık göstermemektedir ($t_{373} = 0,665$; $p > 0,05$). Fakat stillerin alt boyutlarında branşta muhafazakâr düşünme stilinde ($p = 0,03 < 0,05$), sınıf öğretmenlerinin lehine ($\bar{x} = 18,03$) anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumda sınıf öğretmenliği mezunlarının diğer branş mezunlarına oranla daha fazla alışlagelmiş geleneksel metodları kullandığı, yeniliklere daha az açık oldukları yorumu yapılabilir. Mesleki kıdeme göre düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamazken ($F_{6-368} = 0,51$; $p > 0,05$), alt boyutlardan yürütme düşünme stilinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların lehine ($\bar{x} = 27,59$) anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu durum Oflar (2010)'ın bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonuçla sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi artsa bile düşünme stillerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı, mesleki kıdemin düşünme stilleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu ve boşluk doldurmalı soruları tercih ettikleri, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dalanmış ağaç, bulmaca ve mülakatın ise en az kullandıkları yöntemler oldukları belirlenmiştir. Çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu, boşluk doldurmalı sorular geleneksel ve alışılmış ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındadır (Pullu 2008; Özçelik 2011). Bal (2009), Çakan (2004), Güven (2001), Güven ve Eskitürk (2007) ve Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları belirtilmiştir. Diğer yandan az kullanılan yöntemler, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir. Bu yüzden Güven ve Eskitürk (2007) ve Pullu (2008)'nun çalışmalarında da ortaya konulduğu gibi, öğretmenlerin bu yöntemleri bilmemesi, hazırlanma, uygulama veya puanlama kısmında sorun yaşamaları az kullanmalarının sebebi olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerine göre kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerinin frekanslarına bakıldığında çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve kısa cevaplı açık uçlu sorular bütün düşünme stilleri tarafından çok; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve bulmacanın ise az kullanıldığı bulunmuştur. Yürütme d.s. ile günlük ve bulmaca; yargı d.s. ile mülakat; monarşik d.s. ile günlük, hiyerarşik d.s. ile uzun cevaplı açık uçlu sorular, oligarşik d.s. ile kısa cevaplı açık uçlu sorular; global d.s. ile mülakat ve uzun cevaplı açık uçlu sorular; lokal d.s. ve içsel d.s. ile mülakat ve dışsal d.s. ile eşleştirmeli soruların kullanımı arasında kıkare testine göre anlamlı ilişki bulunsa da öğretmenlerin en çok ve en az kullanıldıkları yöntemler benzerdir. Alışlagelmiş geleneksel yöntemlerin kullanımı düşünme stiline bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Farklı düşünme stiline sahip olan bireyler aynı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmakta; dolayısıyla stillerin çoğunluğu ile yöntemler arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Düşünme stilleri incelendiğinde bir öğretmenin sadece bir düşünme stiline sahip olduğunu söylememiz oldukça zordur. Düşünme farklı durumlar için farklı süreçlerin gerçekleştiği bir olarak ele alırsa öğretmenlerin baskın oldukları tek bir düşünme stili yerine stil profillerinden bahsetmemiz uygundur (Sternberg 1997). Bireyler belirli durumlarda kendilerine uygun olan stilleri seçerler. Örneğin etkinlikler düzenlerken liberal düşünme stilini tercih eden bir öğretmen, kendisi ders çalışırken muhafazakâr düşünme stilini tercih edebilir. Kısacası kişiler belirli bir düşünme stiline bağlı değildir. Farklı durum ve görevlerde stiller değişebilir (Buluş 2005). Bu yüzden örnekleme oluşturan öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde (Tablo 7) 206 kişinin yasama, 210 kişinin yürütme, 205 kişinin anarşik ve 208 kişinin liberal düşünme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin düşünme stillerine göre ilk sıralarda tercih ettikleri ölçme-değerlendirme araçlarında ise kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler yer almaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere lisans eğitiminde veya hizmet içi eğitimlerle düşünme stilleriyle ilgili eğitim verilerek, kendi düşünme stillerini tanımaları, geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenler düşünme stillerinin farkına vararak, kullanacağı etkinlikleri bu stillere göre hazırlamalıdır.
- Öğretmenler alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini kullanmaya daha fazla teşvik edilmelidir. Bu konu hakkında hizmet içi eğitimler verilerek, bu yöntemlere ilişkin örnek uygulamalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKBULUT Efe (2006). "Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Denizli.
- ARMSTRONG Steven J. (2000). "The Influence of Individual Cognitive Style On Performance In Management Education", Educational Psychology, V. 20, N. 3, p. 323-339.
- BAL Pınar (2008). "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, V. 17, N. 1, p. 53-68.
- BALGALMIŞ Esra (2007). Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- BALGAMIŞ Esra ve BALOĞLU M. (2005). "Lise Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki", XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi s.28-30.
- BALOĞLU Nuri, YÜKSEL Sedat ve KARADAĞ Engin (2010). "İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri Ve Yaşam Çatışması", Kuramsal Eğitim Bilim, C. 3, S. 2, p. 83-99.
- BALGAMIŞ Esra ve BALOĞLU Mustafa (2010). "Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 38, s. 01-10.
- BAHAR Mehmet, NARTGÜN Zekeriya, DURMUŞ Soner ve BIÇAK Bayram (2006). Geleneksel-Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BROWN Richard J. & OAKLEY David A. (1997). "Hypnosis and Cognitive-Experiential Self-Theory: A New Conceptualization for Hypnosis?", Contemporary Hypnosis, V. 14, N. 2, s. 94-99.
- BULUŞ Mustafa (2005). "İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi", Ege Eğitim Dergisi, C. 1, S. 6, s. 1-24.
- ÇAKAN Mehtap (2004). "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri İlk ve Ortaöğretim", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 37, S. 2, s. 99-114.

- ÇATALBAŞ Ersin (2006). Lise Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Akademik Başarı ve Ders Tutumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÇUBUKÇU Zühal (2004). "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Belirlenmesi", Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, C. 5, S. 2, s. 87-106.
- DİNÇER Beste (2009). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profiline Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- DUMAN Bilal ve ÇELİK Özkan (2011). "İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki", İlköğretim Online, C. 10, S. 2, s. 785-797.
- DURU Erdinç (2002). Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DURU Erdinç (2004). "Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve", Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research), S. 14, s. 171-186.
- ERKUŞ Adnan (2006). Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Kavramlar ve Uygulamalar, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- FER Seval (2005). "Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?", XIV: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- GÜVEN Semra (2001). "Sınıf öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi". X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı s. 413-423, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- GÜVEN Bülent ve ESKİTÜRK M. (2007). Sınıf "Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler". E. Erginer (Edt.), XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, S.3, s. 504-511, Ankara: Detay Yayıncılık.
- KARASAR Niyazi (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (15. Basım), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- MERT İbrahim Sani (2003). Düşünme Stilleri ve Etik Algı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- OFLAR Yakup (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim dalı, Bolu.
- ÖZÇELİK Ayhan (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıkları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- ÖZDEN Yüksel (1997). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: PegemA Yayınları.
- ÖZSEVGİ Tuncay, ÇEPNİ Salih ve DEMİRCİOĞLU Gökhan (2004). Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Okur-Yazarlık Düzeyleri, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- PALUT Birsen (2003). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel Ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillерinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- PULLU Serkan (2008). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- STERNBERG Robert J. (1988). *The Triarchicmind: A new Theory Of Human Intelligence*, New York: Viking
- STERNBERG Robert J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance, *Phi Delta Kappan*, N. 71, p. 366-371.
- STERNBERG Robert J. (1994). "Allowing For Thinking Styles", *Educational Leadership*, V. 52, N. 3, p. 36- 40.
- STERNBERG Robert J. (1997). *Thinking Style*, New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG Robert J. & WAGNER Richard K. (1992). *Thinking Styles Inventory: Unpublished Test*. New Haven, CT: Yale University.
- STERNBERG Robert J. & GRIGORENKO Elena L. (1997). "Are Cognitive Styles Still in Style?" *American Psychologist*, N. 52, p. 700-712.
- STERNBERG Robert J. & ZHANG Li Fang (2001). *Thinking Styles Across Cultures: Their Relationships With Student Learning. Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 197-225.
- SÜNBUİL Ali Murat (2004). "Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 29, S. 132, s. 25-42.
- TEKİN Halil (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- ZHANG Li Fang (2002). "Thinking Styles: Their Relationship With Modes Of Thinking And Academic Perfomance", *Educational Psychology*, V. 22, N. 3, p. 331-348.
- ZHANG Li Fang (2003). "Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions, *The Journal of Psychology*", V. 137, p., 517-544.
- ZHANG Li Fang (2004). "Revisiting The Predictive Power Of Thinking Styles For Academic Performance", *The Journal Of Psychology*, N. 138, p. 351-370.
- ZHANG Li Fang (2007). "Intellectual Styles And Academic Achievement Among Senior Secondary School Students in Rural China", *Educational Psychology*, V. 27, N. 5, p. 675-692.
- ZHANG Li Fang & HUANG Jiafen Adrian. (2001). "Thinking Styles And the Five-Factor Model Of Personality", *European Journal of Personality*, N. 15, p.465-476.
- ZHANG Li Fang & STERNBERG Robert J. (2000). "Are Learning Approaches And Thinking Styles Related? A Study In Two Chinese Populations", *The Journal of Psychology*, V. 134, N. 5, p. 469-489.
- ZHANG Li Fang & STERNBERG Robert J. (2002). "Thinking Styles and Teachers' Characteristics", *International Journal of Psychology*, V. 37, N. 1, p. 3-12.
- ZHANG Li Fang & STERNBERG Robert J. (2005). "Styles Of Thinking As a Basis Of Differentiated Instruction", *Theory Into Practice*, V. 44, N. 3, p. 245 -253.

The Investigation of Relationship between Elementary School Teachers' Thinking Styles and Assessment-Evaluation Methods

Nurseval Özbaş^{iv}, Şafak Uluçınar Sağır^v

The aim of this study is to examine elementary class teachers' thinking styles, assessment and evaluation methods they use and to determine the correlation between these methods and thinking styles. The study has been conducted in 2012-2013 academic year on 375 class teachers who work in Amasya. The correlational survey method was used in this study. The data have been collected with Thinking Styles Scale which was developed by Stanberg-Wagner (1992) and whose validity and reliability studies were conducted by Buluş (2006) and personal data form and assessment-evaluation methods inventory which developed by researchers. The results gathered from the thinking styles scale indicate that the class teachers get the highest scores from executive, legislative and hierarchic thinking styles, and they get the lowest scores from conservative, global and local thinking styles. A significant difference has not been detected in thinking styles in terms of gender, seniority and branch. Moreover, the class teachers tend to use multiple-choice, short-answer, open ended and gap filling questions. The ones at least or never used were identified as being diary, structured grid and diagnostic branched tree. While there is not any significant relation between these assessment -evaluation methods and liberal and conservative thinking styles, there is meaningful relation between other thinking styles and various assessment-evaluation methods.

Extended Abstract: Having their own qualities in daily life, people may also have their own thinking forms in the act of thinking, so the concept of "thinking style" has emerged. Thinking style is the preferred form of thinking and the manner of the use of abilities we have. There are many researches related to "Thinking Style" concept in the literature and thinking style are explained in "Cognitive Experiential Self Theory" of Epstein and Myer-Briggs' "Thinking Manner Classification Theory", "Intellectual Autonomy Theory" of Stenberg.

"Intellectual Autonomy Theory" is a comprehensive and multi-dimensional model that expresses the thinking styles of the individuals and includes other styles. The theory consists of 13 thinking styles under the category names of Functions, Manners, Levels, the Scope and Trends. Functions include Execution, Jurisdiction, and Legislation. Under the category Manners, four subcategories exist namely; Hierarchic, Oligarchic, Monarchic, and Anarchic. The third category Levels includes Global and Local subcategories, the fourth category Scope has Internal and External subcategories, and finally the Trends category includes Liberal and Conservative subcategories. According to this theory individuals have their own thinking styles and these styles can change according to the time and they are shaped by the conditions. People may have not only one thinking style but may have several thinking styles. For example the styles they use while studying and doing daily life affairs may differ. In short, people do not have a certain style; they have a profile consisting of styles.

Thinking styles which shape the daily routines of the individuals also have a striking role in individuals' educational lives. Knowing the thinking styles of the individuals will inevitably increase the effectiveness of the teaching process and if the teachers are aware of the thinking styles of both their students and their own they can produce and plan the activities accordingly. Knowledge and development of the thinking abilities may affect teachers' choice of teaching and assessment-evaluation methods they use. Therefore, in this study, teachers'

^{iv} Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi. nurseval33@hotmail.com

^v Doç.Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilköğretim Bölümü. safak.ulucinar@amasya.edu.tr

thinking styles, the assessment- evaluation methods they use and the relationship between these two variables are investigated.

This research is conducted in 2012-2013 academic year on 375 elementary class teachers who work in Amasya. The correlational survey method is used. The data is gathered by using the thinking styles scale developed by Stenberg and Wagner (1992), whose validity and reliability studies were conducted by Buluş (2006), personel data form and and an inventory developed by the researcher for determining the assessment-evaluation methods.

The data gathered by the thinking styles scale suggest that teachers get the highest scores from the hierarchic ($\bar{x}=26,82$), execution($\bar{x}=26,00$), and legislation ($\bar{x}=25,87$) thinking styles and they get lower scores from the conservative ($\bar{x}=17,54$), local ($\bar{x}=20,28$), and global ($\bar{x}=20,52$) thinking styles. It has been revealed that teachers work in a plan, a certain order and a creative manner, and in accordance with the rules, they avoid traditional understanding and they do not like dealing with abstract and detailed works. It has been found out that teachers' thinking styles do not differ according to the gender ($t_{373}=-1,24$; $p>0,05$). Teachers' thinking styles also don't differ according to their branches ($t_{373}=-0,665$; $p>0,05$) and seniorities ($F_{6-368}=0,51$; $p=0,79>0,05$). These findings support the literature.

When we examine the assessment-evaluation methods that class teachers use, it is seen that they generally prefer to use multiple choice, short answer open ended and gap filling questions. These methods are traditional. This result is in parallel with the related literature. Among the alternative assessment- evaluation methods, structured grid, diagnostic branched tree, puzzle and interview have been found to be the less used methods. The studies of Güven and Eskiürk (2007) and Pullu (2008) indicate that teachers may not know these alternative methods and may have some problems in the process of preparing, implementing or scoring and therefore, they don't prefer to use them.

When the assessment-evaluation methods the class teachers use are examined according to the thinking styles it has been found out that multiple choice, gap filling and short answer open ended questions are mostly used by all the thinking styles, and diagnostic branched tree and puzzle are underused. The levels of assessment-evaluation methods use have not varied according to thinking style. Although the individuals may have different thinking styles they prefer to use similar methods predominantly.

Different studies may be conducted on the importance of thinking styles and how they can be developed for teachers. Alternative assessment-evaluation methods can be introduced to teachers as an in-service teacher training program and they can be encouraged to use these techniques.

Keywords: Thinking styles, elementary class teacher, assessment-evaluation methods.

Otizme Yolculuk: Otizmlilerin Çocuklarına Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destek Algılarına İlişkin Görüşleri

Ufuk Özkubatⁱ, Selda Özdemirⁱⁱ, Ömür Gürel Selimoğluⁱⁱⁱ, Gökhan Töret^{iv}

Özet: Bu araştırmanın amacı, otizmlilerle yaşayan ebeveynlerin, otizmin sosyal yaşamlarına, aile içi ilişkilerine etkileri, destek algıları, kendileri ve çocuklarına yönelik endişeleri ile ilişkili görüş ve deneyimlerini derinlemesine betimlemek ve otizmlilerle yaşayan ebeveynlerin sosyal destek algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak, görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmaya otizmlilerle yaşayan ebeveynler olan ve birincil bakım veren durumundaki 50 ebeveyn katılmıştır. Araştırmacılar için katılımcılara kolay ulaşılması, Ankara ve İstanbul illerinin farklı kültürlerden gelen örneklem grubu özelliğini yansıtmaması, Isparta ilinin ise daha homojen örneklem grubu özelliği göstermesi nedeniyle, belirtilen illerde yaşayan ebeveynler, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, otizmlilerle yaşayan ebeveynlerin günlük etkinlikler ve sosyal yaşamları üzerinde etkileri olduğu, aile içi ve sosyal ilişkilerinin değiştiği, otizmlilerle yaşayan ebeveynlerin ve kendi geleceğine ilişkin birçok kaygılarının olduğu ve eğitim ve maddi gereksinimler bakımından yeterli desteği alamadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularının ebeveynlere ve otizmlilerle yaşayan çocuklarına ilişkin özel eğitimi alan yazını ve uygulamalarına katkı sunma anlamında yansımaları olabileceği doğrultusunda tartışılmış ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Ebeveyn Görüşleri, Sosyal Destek Algısı.

GİRİŞ

Ebeveynlerin çocuk sahibi olmaları genellikle olumlu bir yaşantı olarak görülmeyle birlikte, bir çocuğun aileye katılması, aile üyelerinin aileye katılan yeni bireye uyum sağlamalarını gerektiren önemli bir geçiş dönemi olarak nitelendirilmektedir (Nealy, Hare, Powers ve Swick, 2012). Sosyal etkinliklere zaman ayırma, uyku örüntülerini değiştirme, iş fırsatlarını değerlendirme ve meslek gelişimi gibi pek çok alanda oluşan yaşam değişikliklerinin yanı sıra aileye yeni bir bireyin katılımı, ebeveyn rollerinin yeniden düzenlenmesini ve yeni rutinlerin oluşturulmasını gerektirmektedir (Kazak ve Martin, 1984; Akt., Kaner, 2004). Bu rutinlere uyum sağlama aşamasında, ebeveynlerin normal gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmadıklarını öğrenmeleri durumunda, çocuğun dünyaya gelmesiyle hissedilen sevinç yerini şok duygusu ve yoğun bir kederle bırakabilmektedir (Cassidy, McConkey, Kennedy ve Slevin, 2008; Köksal ve Kabasakal, 2012). Özellikle çocuğun otizmlilerle yaşadığını öğrenilmesi, ebeveynlerin, sağlıklı görünen çocuğunun iletişim kurmada sınırlılıkları olduğunu fark etmeleri (Boyd, 2002), içine kapanan çocuğunun sosyal gelişimdeki yetersizliğini gözlemlemeleri (Lee, Harinton ve Louie, 2008) ve uygun olmayan davranışlar sergilemesine tanıklık etmeleri (Brobst, Clopton ve Hendrick, 2009) otizmlilerle yaşayan ebeveynleri için ağır düzeyde stres ve depresyon kaynağı olabilmektedir (Bloch ve Weinstein, 2010; Dyson, 1997; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012).

i Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ozkubat@gmail.com

ii Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, seldaozdemir@gazi.edu.tr

iii Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ogurel@gazi.edu.tr

iv Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gokhantoret@hotmail.com

Ayrıca otizmle birlikte ortaya çıkan belirsizlik, otizm farkındalığı, toplumda görülme sıklığı ve otizmin şiddeti ve süresi gibi faktörlerin ebeveynlerin uyumunu ve tanıyı kabullenmelerini zorlaştırdığı bilinmektedir (Bloch ve Weinstein, 2010; Knapp, Romeo ve Beecham, 2009; Heiman, 2002). Ek olarak ebeveynlerin farklı duygusal ve bilişsel süreçlerin yer aldığı uyum aşamalarından geçerek yaşadıkları şok ile başa çıkabildikleri ve otizmlili bir çocukla beraber yaşamlarını sürdürmeye uyum sağlayabildikleri belirtilmektedir (Brown ve ark., 2012).

Otizmlili bir çocuğun varlığına başarılı bir şekilde uyum sağlamayı kolaylaştıran en önemli etmenlerden birisi, otizmlili çocuğun ve ebeveynlerinin gereksinimlerinin karşılanmasına, sorunlarının azaltılmasına yardım eden, bu sorunlar ile başa çıkmalarını kolaylaştıran (Kaner, 2004) ve ebeveynlerin stres düzeyinin azalmasını sağlayan sosyal destek faktörüdür (Barnes vd, 2011; Boyd, 2002; Kaner ve Bayraklı, 2009; King, Zwaigenbaum, Baxter ve Rosebaum, 2011). Bireyin ilgilenildiğine, sevildiğine, değerli olduğuna ve karşılıklı iletişim ağının bir parçası olduğuna inanmasını sağlayan bilgi olarak betimlenen sosyal desteğin (Cobb, 1976; Akt., Kaner, 2004), bireylerin gereksinim duydukları hizmetleri sağlama, bireylere rehberlik ederek sorunlarla başa çıkma yolları sunma ve gereksinim anlarında bireyler arası bağlantıları sağlayarak stresin etkilerinden bireyleri koruma işlevleri bulunmaktadır (Dunst ve Trivette, 1986). Bu işlevler aracılığı ile otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin uzmanlardan ya da kurumlardan aldıkları destek hizmetlerin yanı sıra (Ünlüer, 2009) yakın çevrelerinden aldıkları sosyal destekler, içinde buldukları duruma uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırabilmektedir (Nealy vd, 2012). Böylece, sosyal desteklerin bireylerin kaygı düzeylerini azaltarak daha iyimser olmalarına (Baltaş, 2000; Kaner ve Bayraklı, 2009), gerçekçi değerlendirmeler yapmalarına (Brewin, Renwick ve Schormans, 2008) ve zorlayıcı durumlar ile başa çıkmada yeni çözümler üretmelerine yardımcı olup çaresizlik duygularını azalttığı ifade edilmektedir (Meral, 2011). Bu doğrultuda, sosyal desteğin tanımları, işlevleri ve yararları konularında ifade edilen bilgiler ışığında sosyal destek kavramının çok boyutlu bir yapı olduğuna (Boyd, 2002) ve özellikle bilgi, değerlendirme, materyal, maddi, duygusal, sosyal birliktelik, ait olma ve günlük bakım gibi destek türlerinin alan yazında oldukça dikkat çektiği belirtilmektedir. (Kaner, 2004; Şahin, 1999; Ünsal, 1996).

Otizmlili bir çocukla yaşamının aile içerisinde yer alan, anne, baba, kardeş ve diğer aileye yakın kişileri sosyal açılarından etkileyebilen bir durum olduğuna son yıllarda yapılan nitel araştırmalarda belirtilmektedir (Brown vd, 2012; Cassidy vd, 2008; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012; Nealy vd, 2012). Otizmlili bir çocuğa sahip ebeveynler uyum sağlamalarının oldukça güç olduğuna bu durum karşısında (Brobst, Clopton ve Hendrick, 2009; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008) günlük ve sosyal yaşamlarının tanı öncesi sürece göre değişime uğradığını ifade etmektedirler (Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012; Nealy vd, 2012). Bu bağlamda, Ludlow, Skelly ve Rohleder (2012), yirmi ebeveyn ile gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucunda, ebeveynlerin % 50'sinin sosyal etkinliklere (örn., doğum günü partileri, sosyal birliktelik) davet edilmediklerini ifade ederlerken, sekiz ebeveyn ile gerçekleştirilen paralel bir araştırmada ise Nealy vd (2012) araştırmaya katılan ebeveynlerin tümünün sosyal ve ailesel ilişkilerinin değişime uğradığını ve sosyal çevrelerini oluşturan kişiler ile görüşmelerin azaldığını ve yapılan görüşmelerin niceliksel ve niteliksel olarak doyurucu olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı sayısının fazlalığı ile dikkat çeken yüzdört ebeveynin katıldığı bir başka araştırmada, ebeveynin 27'si (%31) aile ve sosyal çevre bağlamında sosyal ilişkilerinin değiştiğini ifade etmişlerdir (Cassidy vd, 2008). Özellikle araştırmaya katılan ebeveynlerin %29'u aile olarak sosyal ortamlarda bulunmaktan hoşlanmadıklarını, %27'si otizmlili çocuğu ile birlikte ev ziyaretleri yapmadıklarını ve %23'ü ise çocuklarını bakıcılara bırakmadıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak ebeveynler, otizmlili çocuklarının sosyal etkileşim yetersizlikleri, içe kapanıklık ve uygun olmayan davranışları sonucunda sosyal çevreleri tarafından yargılanma durumu ile karşılaştıklarını (Nealy vd, 2012), bu nedenle otizme ilişkin bilgi ve deneyimi olmayan kişiler ile yaptıkları sosyal görüşmelerinin kendi istekleri doğrultusunda da azaldığını

ifade etmişlerdir (Meadan, Halle ve Ebata, 2010; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008). Bu yaşantılar sonucunda, ebeveynler, çocuğunun davranışları nedeni ile yargılanma kaygısı taşımadan, otizm hakkında konuşabilme ve karşılaştıkları problemlere yönelik tartışma yapabilme nedenleri ile benzer yetersizliğe sahip çocuğu bulunan ebeveynler ile daha çok sosyal ilişki geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Cassidy vd, 2008).

Otizmlı çocukların gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemli bir role sahip olan ebeveynlerin otizmle yaşama süreci içerisinde duygusal, psikolojik ve ekonomik açıardan dönem dönem sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir (Altiere ve Kluge, 2009b; Broach, 2003). Özellikle çocukların bağımlılıklarının, kendilerinden sonraki yaşamlarını nasıl etkileyeceklerini düşünmek zorunda kalan ebeveynler (Kaner, 2004; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012), çocuklarının geleceği ile ilişkili, çocuklarının gelecekteki işlev düzeylerinin ne olacağına, çocuklarına bakamayacak duruma geldiklerinde ne yapılacağına ve çocuğu yetişkin olduğunda ne tür hizmetlerden yararlanabileceğine ilişkin kaygılar duyabilmektedirler (Cassidy vd, 2008; Lecavalier, Leone ve Wiltz, 2006; Nealy vd, 2012). Betimlenen gelecek kaygısı kavramı ile ilişkili olarak Cassidy vd, (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan ebeveynlerin %31'i otizmlı çocuklarının bağımsız yaşayamayacaklarını düşündüklerini ve kendilerinden sonra çocuklarının bakımına ilişkin kaygı yaşadıklarını ifade ederlerken, yirmi ebeveynin katıldığı bir diğer araştırmada ise (Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012) ebeveynlerin 12'si çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine sahip olmamaları nedeni ile gelecek kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Otizmlı bir çocuğa sahip olmanın, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olmaktan daha fazla sorumluluk gerektirdiği (Jarbrink, Fombonne ve Knapp, 2003) ve ebeveynlerin yaşamalarının çoğu zaman otizmlı çocuğun gereksinimleri etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır (Hock, Timm ve Ramisch, 2012). Bu doğrultuda, ebeveynler zamanlarının, ilgilerinin ve enerjilerinin büyük bir kısmını otizmlı çocukları için harcadıklarını, bu nedenle eşleri ve normal gelişim gösteren diğer çocukları ile sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Cassidy vd, 2008; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012; Nealy vd, 2012). Bu soruna ilave olarak, otizmlı bir çocuğun gelişimsel süreçlerinde ihtiyaç duyulan ekonomik/maddi gereksinimlerin normal gelişim gösteren çocuklara görece yaklaşık üç kat daha fazla olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Broach, 2003; Jarbrink, Fombonne ve Knapp, 2003; Nealy ve ark., 2012). Cassidy vd (2008) araştırmasında yer alan katılımcıların %33'ünün gereksinim duydukları sosyal, psikolojik ve maddi destekleri alamadıkları ve ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını (örn., bakım, eğitim) karşılamak amacı ile daha önce aktif olarak çalıştıkları işlerinden ayrıldıklarını, iş tercihlerinde ücretinden daha çok esnek çalışma zamanlarını gözettiklerini ifade etmeleri, ebeveynlerin psikolojik ve duygusal olarak zorlanmalar yaşadıklarını yansıttığını göstermektedir. Bu durumu ebeveynlerin "devam eden, bitmeyen stres" sözcüklerini kullanarak betimledikleri belirtilmektedir (Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012).

Ebeveynlerin tartışılan zorlu uyum süreçleri yaşadıkları göz önüne alındığında, algıladıkları sosyal destek düzeyinin ebeveynlerin sağlıklarını sürdürmelerinde önemli bir rol oynadığı dikkat çekmektedir (Barnes vd, 2011; Brobst, Clopton ve Hendrick, 2009; Köksal ve Kabasakal, 2012). Ebeveynlere sağlanan sosyal destekler aracılığı ile başkalarıyla birlikte olma gereksinimlerinin doyurulması (Allen, Ciambone ve Welch, 2000), gereksinimlerin karşılanması yoluyla sosyal rolleri yerine getirilmesinin kolaylaştırılması (Meral, 2011) ve yeterliliklerin güçlendirilmesi sağlanabilmektedir (Altiere ve Kluge, 2009b). Ebeveynlerin otizmlı çocukları ile karşılaştıkları güçlükler düşünöldüğünde, yaşanan süreç içerisinde ne yapacaklarını bilemediklerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı ebeveynlerin benlik saygıları olumsuz olarak etkilenebilmekte (Turnbull ve Turnbull, 1995), artan izolasyon, depresyon, azalan sosyal mobilite, suçluluk ve anksiyete duygusal sorunları yaşamlarının bir parçası haline gelebilmekte (Kaner, 2004) ve otizmin süreklilik göstermesi nedeni ile ebeveynlerin işlevleri sınırlanabilmektedir (Krausz ve Meszaros, 2005). Betimlenen süreçler kapsamında sağlanan

sosyal destek/destekler ebeveynlerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarının daha iyi düzeye gelmesinin sağlanması, katlanılması güç durumlar için direnme gücü sağlayarak ebeveynlerin yalnız olmadıkları, önemli ve değerli oldukları duygusunu vererek onları rahatlatıcı ve sağlıklarına olumlu katkıda buluma işlevlerinin olacağı vurgulanmaktadır (Baltaş, 2000).

Sosyal destek konusuna paralel olarak yürütülen ebeveynlere yönelik araştırmalarda, ebeveynlere sağlanan sosyal destek kalitesinin aynı zamanda ebeveyn yaşam kalitesinin bir göstergesi olduğunu (Bloch ve Weinstein, 2010; Mannan, Summers, Turnbull ve Poston, 2006) ve özellikle ebeveynlere yönelik sosyal desteğin sağlanması ve hizmet sağlayıcılarının çocuk merkezli yaklaşımlar yerine ebeveyn merkezli yaklaşımları uygulamaları gerekliliği konusunda fikir birliği sağlandığını vurgulanmaktadır (Turnbull vd, 2005). Bu bağlamda, Bronfenbrenner (1986) tarafından geliştirilen, bireyin çevresinden bağımsız düşünülmemeyeceğini ifade eden ekolojik model düşünüldüğünde, müdahale alanının sadece birey olmadığı, müdahalenin merkezden çevreye doğru gerçekleştiği ve bireye etki eden tüm unsurları kapsadığı ifade edilmektedir (Özdemir, 2007; Özdemir, 2008). Bu nedenle otizmlili birey üzerinde olumlu değişikliklerin gerçekleşmesi için çevresel müdahale bağlamında, otizmlili çocuklara gereksinim duydukları en iyi hizmetlerin ebeveyn yaşamı bağlamından ayrı ele alınmadan sunulması ve bu kapsamda ebeveynlere sosyal destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlere sosyal destek hizmetlerinin sağlanabilmesi için öncelikle sosyal destek algılarının belirlenmesi ve sosyal destek algılarına ilişkin dinamiklerin ortaya konulması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Betimlenen durumların gerçekleştirilebilmesinin ancak otizmlili çocuk ile yaşayan ebeveynlerin sosyal destek algılarının araştırılması ile mümkün olabileceği önerilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin otizmin sosyal yaşamlarına, aile içi ilişkilerine etkileri, destek algıları, kendileri ve çocuklarına yönelik endişeleri ile ilişkili görüş ve deneyimlerini derinlemesine betimlemek ve otizmlili çocuğa birincil bakım veren ebeveynlerin sosyal destek algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nitel araştırma modelinin uygulandığı bu araştırma, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynler ile gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırmanın 'otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri' başlığı altında oluşturulan sorularına verilen yanıtların analizleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin seçilme nedeni otizmlili çocukların ailelerinin otizmin yaşamları üzerindeki etkilerine yönelik derinlemesine bilgi alınmasına olanak vermesidir. Araştırma kapsamında otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin, kendilerini normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler ile karşılaştırmaları, otizmin sosyal yaşamlarına, aile içi ilişkilerine etkileri, destek algıları, kendileri ve çocuklarına yönelik endişeleri ile ilişkili görüş ve deneyimlerini derinlemesine betimlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim araştırma deseni uygulanmıştır (Saban, 2006).

Katılımcılar

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi tekniklerinden, ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların, a) 2-12 yaş arasında çocuğa sahip olmaları, b) çocukların devlet hastaneleri ve/veya üniversitelerin çocuk psikiyatri kliniklerinden otizm tanısı almış olmaları, c) birincil bakım veren durumda olmaları ve d) araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaya yönelik olarak temel seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, belirlenen ölçütleri

karşılıyan, çocukları, Ankara İli'nde özel özel eğitim merkezlerine devam etmekte olan 10 katılımcı, Isparta İli'nde resmi otistik çocuklar eğitim merkezlerine devam etmekte olan 20 katılımcı ve İstanbul İli'nde resmi otistik çocuklar eğitim merkezlerine ve özel özel eğitim merkezlerine devam etmekte olan 20 katılımcı olarak toplam 50 katılımcı araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacılar için katılımcılara kolay ulaşılması, Ankara ve İstanbul İllerinin farklı kültürlerden gelen örneklem grubu özelliğini yansıtmaması, Isparta İlinin ise daha homojen örneklem grubu özelliği göstermesi nedeniyle, belirtilen illerde yaşayan ebeveynler, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ebeveynlere ve otizmli çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 1. Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

Ebeveyn Demografik Bilgileri	f	%	
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	2	4
	İlköğretim 1. Kademe	8	16
	İlköğretim 2. Kademe	15	30
	Lise	15	30
	Ön Lisans	2	4
	Lisans	8	16
	1000 ₺ <	12	24
Aylık Gelir	1000 ₺-2000 ₺	13	26
	2000 ₺-3000 ₺	11	22
	3000 ₺-4000 ₺	4	8
	4000 ₺-5000 ₺	6	12
	5000 ₺ >	4	8
Çocuk Sayıları	1-2	28	56
	3-5	4	8

Ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, annelerin %30'unun ilköğretim ikinci kademe, %30'unun lise, %16'sının ise lisans düzeyinde öğrenim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin aylık gelirleri incelendiğinde, %24'ünün 1000 ₺'den daha az, %26'sının 1000 ₺-2000 ₺ arasında ve %22'sinin 2000 ₺-3000 ₺ arasında gelire sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Otizmlilerle İlişkin Demografik Bilgiler

Çocuk Demografik Bilgileri		f	%
Yaş	3-5	11	22
	6-8	10	20
	9-12	29	58
Cinsiyet	Kız	11	22
	Erkek	39	78
Eğitim Ortamı	Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	18	36
	Özel Özel Eğitim Merkezi	10	20
	Otistik Çocuklar Eğitim Sınıfı	7	14
	Kaynaştırma Ortamı	5	10
	Okul Öncesi Kurum	5	10
Özel Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanma Süresi	Rehberlik Merkezli Destek Eğitim	5	10
	1-3 Yıl	16	32
	3-5 Yıl	8	16
	5-7 Yıl	15	30
	7-9 Yıl	6	12
9-11 Yıl	5	10	

Otizmlilerle ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, ebeveynlerinden bilgi alınan çocukların yarısından fazlasının 9-12 yaş arasında olduğu görülmektedir. Çocukların %36'sının otistik çocuklar eğitim merkezlerinde, %20'sinin ise özel özel eğitim merkezlerinde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Ek olarak otizmlilerle ilişkin kız, 39'unun ise erkek olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme için araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taraması ile oluşturulan, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, açıklık, anlaşılabilirlik, incelenen konuyu kapsama ve ailelerin düzeylerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi amacıyla, 4 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Katılımcı ölçütlerini karşılayan bir ebeveyn ile ön görüşme gerçekleştirildikten sonra alan uzmanlarının incelemeleri ve ön görüşme çalışmasının sonuçlarına bağlı olarak sorulara son şekli verilmiştir. İncelemelerin sonucunda oluşturulan görüşme formu 11 soruyu kapsamıştır ve görüşme formunda aşağıda sunulan sorular yer almıştır.

Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sorular
1. Diğer aileler ile kendinizi karşılaştırdığınızda otizmlı çocuğu olan bir anne olmayı bana anlatır mısınız? Benzerlikleriniz ve farklılıklarınız nelerdir?
2. Otizmlı çocuğa sahip olmak aile yaşantınızı ve sosyal yaşantınızı nasıl etkiliyor?
3. Başka çocuğunuz var mı? Varsa diğer çocuklarınız otizmlı kardeşinden nasıl etkilendi? Beraber neler yaparlar?
4. Otizmlı çocuğunuzun olması diğer çocuklarınızla olan ilişkilerinizi etkiliyor mu?
5. Çocuğunuzdaki farklılıklar ve otizmi ile ilgili, ailenizdeki ve yakın çevrenizdeki kişilerin size nasıl davrandıklarını anlatır mısınız?
6. Ailenizden ve yakın çevrenizden eğitim, bakım, psikolojik ve maddi destek açısından gerekli desteği görebiliyor musunuz?
7. Bir otizmlı çocuk annesi olarak sosyal, ekonomik ve psikolojik gereksinimlerinizi düşündüğünüz zaman, hangi konularda gereksininiz olduğunu düşünüyorsunuz, hangi gereksinimleriniz için destek alsanız, yaşamınız kolaylaşır, anlatır mısınız?
8. Çocuğunuza sağladığınız imkanları düşündüğünüzde, alması gereken eğitimi alabildiğini düşünüyor musunuz?
9. Yaşadığınız bütün bu süreci düşündüğünüzde, sizinle çocuğunuzun ilişkisi açısından değiştirebileceğiniz bir şeyler olsaydı şimdi neleri değiştirmek isterdiniz, anlatır mısınız?
10. Çocuğunuzun geleceği ve kendi geleceğinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir, açıklar mısınız? Endişeleriniz var mı?
11. Sizin yaşadığınız süreçleri yaşamaya yeni başlayacak olan bir aileye neleri tavsiye edersiniz?

Araştırma sorularının belirlenmesinden sonra araştırmada katılımcı olarak yer alan 50 ebeveyn ile 3 araştırmacı tarafından bire bir görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen bu görüşmeler sırasında katılımcılara ses kaydı yapılacağı, kaydın sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği, kişisel bilgilerinin araştırmada gizli tutulacağı ve araştırmadan istedikleri zaman ayrılabilirler araştırmanın niteliği için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Görüşmelerin tümü katılımcıların uygun gördüğü gün ve saatte yapılmıştır. Her bir görüşme 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların verdiği yanıtlara dayalı olarak gerektiğinde görüşme soruları ile ilişkili ek sorular sorularak daha derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmış ve soruların cevaplanması sırasında, cevaplanan soruya yönelik olarak, bir başka sorunun da cevaplanması durumunda, cevaplanan soru tekrar yöneltilmemiştir. Görüşmeler esnasında ailelerin demografik bilgilerine ulaşmak için 16 soru sorulurken, ailelerin sosyal destek algılarına yönelik olarak 11 soru sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Ebeveynler ile görüşmelerin tamamlanmasının ardından, görüşmeler, üzerlerinde düzeltme yapılmadan, ebeveynler tarafından ifade edilenler aynen duyulduğu şekliyle yazıya dökülerek araştırmacılar tarafından görüşmelerin dökümleri hazırlanmıştır. Hazırlanan dökümler, tekrar tekrar okunarak notlar alınarak katılımcı görüşlerini yansıtan ön temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar, ebeveynler ile yapılan görüşmeleri birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirerek temaların uygunluğunu incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından görüş birliğine varılarak belirlenen temalar doğrultusunda verilerin betimsel analizlerine yer verilmiştir. Betimsel analizler, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiş ve analizler üzerinde görüş birliğine varılarak güvenilirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin; görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucunda sosyal destek algılarını betimlemeye yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Aileler ile Aralarındaki Farklılık ve Benzerlik Algıları

“Diğer aileler ile kendinizi karşılaştırdığınızda otizmlili çocuğu olan bir anne olmayı bana anlatır mısınız? Farklılıklarınız nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 4 ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4. Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Aileler ile Aralarındaki Farklılıklar

Cevaplar	f	%
Diğer aileler ile sosyal yaşam stilinde farklılıkların gözlenmesi	12	24
Daha yorucu zaman geçirilmesi	10	20
Çocuğun ihtiyaçlarına göre yaşamı düzenleme	9	18
Daha dikkatli ve kontrolcü olma	7	14
Günlük yaşam sorumluluğu açısından daha fazla çaba harcanması	4	8
Fark gözlenmemesi	3	6

Otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlere, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan aileler ile aralarındaki farklılıkların neler olduğu sorulduğunda, en sık olarak verilen yanıtın, sosyal yaşam stilinde farklılıklar (N=12, %24) olduğu görülmekle birlikte, daha yorucu zaman geçirme biçimindeki farklılığın, ebeveynlerin diğer normal çocuğa sahip olan aileler ile kendilerinde gördüğü farklılık olarak sonra gelen en sık yanıt olduğu görülmektedir (N=10, %20). Örneğin, bir ebeveyn (A23) diğer aileler ile farklılıklarını betimlerken “Allaha şükredin ki çocuğunuz normal, iğneyle kuyu kazmıyorsunuz, kendisi öğreniyor her şeyi yapabiliyor. Elinden geliyor, ya bizim gibi olsaydınız? Sürekli başındayız, sürekli peşindeyiz, sürekli uğraşyoruz. Oradan oraya götürüyoruz, eve gidip hiç dinlenme yok, sürekli mesai halindeyiz. Okulda öğretiyorum, eve gelip öğretmeye devam ediyorum.” yanıtını verirken, çocuğun ihtiyaçlarına göre yaşamı düzenleme (N=9, %18) konusuna ilişkin bir ebeveyn ise (A1), “Daha özverili davranmak zorundayız. Bir yerde kendi hayatımız olmuyor. Kendinizi her zaman çocuğunuza göre ayarlamak zorundasınız. Onun okul saati, onun eğitimi, onun ihtiyaçları ön plana geçiyor. Onun ruhu haline göre davranışlar göstermeye çalışıyoruz.” açıklamasında bulunarak ilgili soruya yanıt vermiştir.

Tablo 5. Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Aileler ile Aralarındaki Benzerlikler

Cevaplar	f	%
Benzerlik gözlenmemesi	13	26
Çocukların eğitimi için çaba harcanması	8	16
Çocuğu sevme	7	14

Araştırmaya katılan aileler, normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler ile aralarında benzerlik görülmediğini belirtmişlerdir (N=13, %26). Bu doğrultuda, A38, “Normal ailelerle benzerlik yok nasıl olsun.”, ifadesinde bulunurken, A40 “ Vallahi hiçbir benzerliğimiz olamaz.” ifadesinde bulunmuştur.

Otizmlili Bir Çocuğa Sahip Olmanın Ailelerin Günlük ve Sosyal Yaşantıları Üzerindeki Etkileri

"Otizmlı çocuğa sahip olmak aile yaşantınızı ve sosyal yaşantınızı nasıl etkiliyor?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Otizmin Ailelerin Günlük ve Sosyal Yaşantılarına Etkileri

Cevaplar	f	%
Sosyal çevrede ilişki kurulan kişi sayısının azalması	10	20
Aile ziyaretleri sıklığının azalması	9	18
Dışarıda geçirilen zamanın tanı öncesine göre sınırlı olması	8	16
Eşler arasındaki ilişkilerde bozulma	6	12
Yakın çevre tarafından dışlanma	6	12
Komşular ile ilişkilerde bozulma	5	10
Günlük yaşam rutinini çocuğa göre ayarlaması	5	10
Arkadaşlar ile birlikte geçirilen zamanın azalması	4	8
Tanı öncesi günlük rutin düzeninin tanı sonrasında da aynı biçimde devam etmesi	3	6

Otizmlı çocuğa sahip olmanın, ebeveynlerin günlük ve sosyal yaşantıları üzerinde, farklılaşan biçimde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın, ebeveynlerin ilgili soruya verdikleri yanıtların sıklık ve dağılımları üzerine yansıdığı görülmektedir. Ebeveynlerin ilgili soruya verdikleri yanıtları incelendiğinde otizmlı çocuğa sahip olmanın, günlük ve sosyal yaşantıları üzerindeki etkilerinin başında, günlük yaşam sosyal çevrede etkileşim halinde buldukları kişilerin (N=10, %20) ve aile ziyaretleri sıklığının azalması (N=9, %18) sonuçlarını oluşturduğu görülmektedir. Örneğin bir ebeveyn (A8) bu durumu, "Sosyal yaşantımız son derece kısıtlı bir durumda. Dışarı çıkmaz, arkadaş toplantılarına katılmış hale geldik. Her yere beraber gitmek zorundayız, bu yüzden bir yere gitmek yerine evde kalmayı tercih ediyoruz.", yanıtı ile betimlerken, diğer bir ebeveyn ise (A24) "Mesela benim çok özel zevklerim vardı. Çok kitap okurdum, şimdi okuduğum kitapların hepsi otizm ile ilgilidir. Sinemaya giderdik eşimle, şimdi evde izlemeye çalışıyoruz. Çok alışverişe giderdim, şimdi hiç gitmiyorum. Kuaföre giderdim, her türlü bakımımı gerçekleştirdim, şimdi hiç gitmiyorum. Arkadaşlarımla buluşur gezer bir şeyler yapardık, şimdi arada telefonla konuşuyoruz. Oturup oh yaşıyorum tarzında bir şey yok, sürekli olarak bir koşuşturmaca var, çocuğun sağlığı, eğitimi, kursu." yönünde açıklamalar ile ilgili günlük ve sosyal yaşantılar üzerinde otizmlı çocuğa sahip olmanın etkilerini ifade etmiştir. Ayrıca otizmlı çocuğa sahip olmanın, eşler (% 12), yakın çevre (% 12) ve komşular (% 10) ile ilişkilerde bozulmaya neden olduğu ebeveynlerin görüşleri arasındadır. Bu doğrultuda, bir ebeveyn (A18) "Çocuğumuzun otizmlı olduğunu öğrendiğimiz andan itibaren direkt aile içindeki konuşmalar, paylaşımlar bile değişti." yanıtı ile bu durumu betimlemiştir.

Normal Gelişim Gösteren Kardeşlerin Tepkileri ve Otizmlı Kardeşleri ile Birlikte Yaptıkları Etkinlikler

"Başka çocuğunuz var mı? Varsa diğer çocuklarınız otizmlı kardeşinden nasıl etkilendi? Beraber neler yaparlar?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 7ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Normal Gelişim Gösteren Kardeşlerin Tepkileri

Cevaplar	f	%
Üzülme	7	14
Kabullenememe	6	12
Etkilenmeme	4	8
Kıskanma	3	6
Kardeşinin durumuna ilişkin farkındalığının olmaması	3	6
Utanma	3	6
Sorumluluk üstlenme davranışlarında artış gözlenmesi	2	4

Aileye otizmlili çocuğun katılması ile kardeşlerin bu durumdan duygusal, psikososyal olarak etkilendikleri görülmekte ve ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda, normal gelişim gösteren kardeşte/kardeşlerde üzülmeye (N=7, %14), kabullenememe (N=6, %12), utanma (N=3, %6) gibi olumsuz duyguların oluşmasının yanı sıra, durumdan etkilenmeme (N=4, %8) gibi nötr duygular ve daha fazla sorumluluk alma (N=2, %4) gibi pozitif duygular da görülmektedir. Bu doğrultuda, A13 "Otizmlili olduğumu ilk anladığımızda çok üzülürdüm onunla çok fazla paylaşımında bulunamayacağı için etkilendim.", A25 "Anne kardeşim beni sevmiyor mu, anne kardeşim niye böyle davranıyor, niye konuşmuyor, kardeşim iyileşecek mi? Her şeye ağlar hale geldi." şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Benzer olarak A26 "Çocuğu sarsıyor ve neyi bekliyorsun konuşsana, niye konuşmuyorsun, anla bir şeyleri artık dediğini çok görmüşümdür. Geçen arkadaşı ile dışarı çıktığında arkadaşının da kardeşi varmış geldi evde ağladı, ben de ağladım." ifadesinde bulunmuştur.

Tablo 8. Normal Gelişim Gösteren Kardeşler ile Otizmlili Çocukların Birlikte Yaptıkları Etkinlikler

Cevaplar	f	%
Birlikte oyun oynama	10	20
Birlikte TV seyretme	8	16
Birlikte gezme	6	12
Birlikte parka gitme	5	10
Birlikte şarkı söyleme	5	10

Normal gelişim gösteren kardeşler ile otizmlili çocukların birlikte yaptıkları etkinlikler incelendiğinde, bir kardeşin otizmden etkilenmiş olmasına ilişkin bir farklılaşma olmadığı, genel olarak normal gelişim gösteren kardeşlerin birlikte yaptıkları etkinlikler olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren kardeşler ile otizmlili çocukların birlikte oyun oynama (N=10, %20), TV seyretme (N=8, %16) ve gezme (N=6, %12) etkinlikleri yaptıkları aileleri tarafından belirtilmiştir.

Otizmlili Bir Çocuğa Sahip Olmanın Diğer Çocuklarla Olan İlişkiler Üzerindeki Etkileri

"Otizmlili çocuğunuzun olması diğer çocuklarınızla olan ilişkilerinizi etkiliyor mu?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Diğer Çocuklarla Olan İlişkiler Üzerindeki Etkiler

Cevaplar	f	%
İlişkilerde etkilenme olmaması	12	24
Diğer çocukları ile etkileşim kurmayı ihmal etme	8	16
Kıskançlık gözlenmesi	6	12
Diğer çocuklarından anne-çocuk ilişkisi bağlamında uzaklaşma	2	4

Tablo 9 incelendiğinde, ailelerin bir kısmı (N=12, %24) otizmli çocuklarının olmasının diğer çocukları ile olan ilişkilerini etkilemediğini belirtirken, bir kısmı ise diğer çocukları ile olan ilişkilerini olumsuz etkilemesi bağlamınca, diğer çocuklar ile etkileşim kurmayı ihmal edebildiklerini (N=8 %16) belirtmişlerdir. Bu bağlamda, A13 "Hayır etkilemedi ikisine karşı da sevgim ve ilgim olması gerektiği gibi üçümüz bir arada çok mutlu oluyoruz. Kardeşiyle çok iyi anlaştığı için hiçbir zaman sorun yaşamadık.", A14 "Kardeşlerinin gelişimi için bana destek oluyorlar. Biz çocuğumuzu bebek gibi gördüğümüz için tüm sevgimizi hepimiz ona veriyoruz." şeklinde görüş belirtmişlerdir. A45 ise "Bir kere ben de mi otistik olsaydım dedi. Çocukluk çağında ihmal edildi." ifadesinde bulunarak diğer çocukları ile etkileşim kurmayı ihmal ettiğini belirtmiştir. Otizmli Bir Çocuğa Sahip Olma Sonrasında Meydana Gelen İlişki Değişimleri

"Çocuğunuzdaki farklılıklar ve otizmi ile ilgili, ailenizdeki ve yakın çevrenizdeki kişilerin size nasıl davrandıklarını anlatır mısınız? İlişkilerinizde bir değişiklik oldu mu?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 10. İlişkilerin Değişimi

Cevaplar	f	%
Diğerleri ile görüşmelerin azalması	16	32
Çevreden kendini soyutlama, çevre tarafından dışlanma	13	26
İlişkilerde değişiklik olmaması	11	20
Suçlama	8	16
Aile ve sosyal çevrede bulunan insanların tutum ve davranışlarında değişiklik	6	12
Acıma	5	10
Geçmişe göre yakın çevrenin sosyal desteğinin artması	4	8
Yakın çevrede bulunan kişilerin çocuklarını kendi çocuklarından koruma girişimleri	2	4

Yapılan görüşme sonuçlarına göre, otizmli bir çocuğa sahip olmanın, ebeveynlerin sosyal çevreleri ile olan ilişkilerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Ailelerden, A8 "Bizim gibi aileler kabul görmüyor. Bu yüzden dışarıyla olan ilişkiyi kestim. Benim dünyam üç kişilik: ben ve iki çocuğum. Sosyal yaşantım oldukça değişti." ve A4 "Akrabalarım gitmez hale geldik, çocuğumun rahatsız edeceğini düşündüğüm ve onların çocuğumu kabullenmemelerinden dolayı ilişkilerimiz sekteye uğradı diyebilirim. Görüşemez olduk." ifadelerinde bulunarak, otizmli çocuğa sahip olunması ile sosyal çevre ile görüşmelerin azaldığını (N=16, %32), ailelerin çevreden kendilerinin soyutladıklarını ve dışlandıklarını (N=13, %26) belirtmektedir. Ek olarak aileden veya yakın çevredeki kişiler tarafından otizmli çocuğa sahip olmaya yönelik suçlama (N=8, %16) yapıldığı görülmekte, bu bağlamda A21 "Ailem bu çocuğu sen yaptın dediler, direkt, böyle dediler. Her şeyi

hazır olarak sundun önüne, karnı acıkması, yemeği, banyosuydu, çorabını giydirdin. Hiç kendine fırsat vermedin dediler. Beni suçladılar.” şeklinde görüş belirtirken, A26 “Neymiş nerden gelmiş ne olmuş neden olmuş sürekli bir neden ve suçlu aradılar. Beni suçlayanlar oldu. Bakışlarından, davranışlarından, imalarından anlıyorsunuz. Destek olmaktan ziyade meraklı ve suçlamaktı gidermek istedikleri. Hamileliğimde sigara içtim, ilk suçlayan eşim oldu zaten. Sigara içmeseydin bu böyle olmazdı bile dedi.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Otizimli Bir Çocuğa Sahip Olma Sonrasında Sağlanan/İhtiyaç Duyulan Sosyal Destekler

“Ailenizden ve yakın çevrenizden eğitim, bakım, psikolojik ve maddi destek açısından gerekli desteği görebiliyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11. Aile ve Yakın Çevreden Gerekli Desteği Görme

Cevaplar	f	%
Bakım açısından destek görme	18	36
Psikolojik açıdan destek görme	18	36
Maddi açıdan destek görme	9	18
Eğitim açısından destek görme	1	2

Otizimli çocuğa sahip ailelerin, kendi ailelerinden ve yakın çevrelerinden destek aldıklarını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda, bakım (N=18, %36), psikolojik (N=18, %36) ve maddi (N=9, %18) açıdan oldukça sınırlı destek gördükleri görülmektedir. Özellikle eğitim açısından ailelerden yalnızca biri destek görebildiğini belirtmiştir (N=1, %2).

Tablo 12. Aile ve Yakın Çevreden Gerekli Desteği Görme

Cevaplar	f	%
Eğitim açısından destek görememe	39	78
Maddi açıdan destek görememe	30	60
Psikolojik açıdan destek görememe	25	50
Bakım açısından destek görememe	24	48

Araştırmaya katılan ailelerden büyük çoğunluğu özellikle eğitim açısından gerekli desteği göremediklerini belirtmişlerdir (N=39, %78). Bu doğrultuda A3 “Eğitim anlamında bir destek görmedim açıkçası. Çünkü bu konuda yardım edebilecek kimse yok.” ve A5 “Maddi anlamda bir destek görmedim ama psikolojik olarak ailem destek oldu. Kardeşimin çocuklarından bakım anlamında oldukça yardım gördüm. Aileme güvenerek işlerimi halledebiliyorum.” ifadelerinde bulunarak ailelerin, maddi destek göremediklerini (N=30, %50) ve psikolojik (N=25, %50), bakım (N=24, %48) alanlarında gerekli desteği alamadıkları görülmektedir.

Otizimli Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinimleri ve Yaşamlarını Kolaylaştıracak Etmenler

“Bir otizimli çocuk annesi olarak sosyal, ekonomik ve psikolojik gereksinimlerinizi düşündüğünüz zaman, hangi konularda gereksininiz olduğunu düşünüyorsunuz, hangi gereksinimleriniz için destek alsanız, yaşamınız kolaylaşır, anlatır mısınız?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ailelerin Gereksinimleri

Cevaplar	f	%
Ekonomik gereksinim	42	84
Psikolojik gereksinim	37	74
Sosyal gereksinim	35	70

Otizmli çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri incelendiğinde, ailelerin büyük çoğunluğunun ekonomik (N=42, %84) gereksinimleri olduğu görülmektedir. Ek olarak ailelerin, psikolojik (N=37, %74) ve sosyal (N=35, %70) gereksinimleri de bulunduğu görülmektedir.

Tablo 14. Ailelerin Yaşamlarını Kolaylaştıracak Durumlar

Cevaplar	f	%
Bakım hizmeti verebilecek kurumların olması	16	32
Aile eğitimlerine katılma	12	24
Psikolojik destek veren uzmanlara ulaşabilme	10	20
Nitelikli eğitim hizmetlerinin süresinin artırılması	8	16
Çocuklara yönelik nitelikli boş zaman etkinliği sunabilecek kurumların olması	4	8

Araştırmaya katılan ailelerin soruya ilişkin verdikleri cevapların, gereksinimleri doğrultusunda destek aldıklarında, yaşamlarını kolaylaştıracak unsurların genellikle otizmli çocuklarının eğitimleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aileler, bakım hizmeti veren kurumların olması (N=16, %32), aile eğitimlerine katılma (N=12, %24) ve psikolojik destek veren uzmanlara ulaşabilme (N=10, %20) imkanları ile yaşamlarının daha kolaylaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda A23 "Mesela bırakabileceğimiz bir yer olabilirdi 1-2 saatliğine en azından sinemaya tiyatroya gidebilecek kadar bir süre kendimize zaman ayırabilecek kadar bir süre. Ablama falan bırakmak istemiyorum, kimseye yük olmasını istemiyorum ama eşimle ya da kendi başımıza bize ait bir zaman diliminin olması çok iyi olurdu." şeklinde görüş belirtmiştir. A13 ise, "Çocuğumla daha iyi ilgilenmem için psikolojik destek almam gerektiğini düşünüyorum. Ben iyi olmalıyım ki çocuğuma daha iyi bakabileyim. Ekonomik anlamda bir destek de onun eğitimi için gerekiyor. Ekonomi iyi olursa sosyal yaşantısı çok daha iyi olacaktır." ifadesinde bulunmuştur. Ek olarak aileler, nitelikli eğitim hizmetlerinin süresinin artırılması ile (N=8, %16) yaşamlarının daha kolaylaşacağını belirtmiş, bu bağlamda A25 "En büyük sorun bu çocukların eğitim saatlerinin fazlalaşmaması. Aileyi rahatlatırsanız bütün sorunlar ortadan kalkar. Önce ailelerin üstünden bu yükü kaldırmaları lazım. Çocuğa düzgün bir eğitim verilip ilerleme olursa aile psikolojik olarak da rahatlıyor." ifadesinde bulunmuştur

Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Otizmli Çocuğun Eğitimine İlişkin Algıları

"Çocuğunuza sağladığınız imkanları düşündüğünüzde, alması gereken eğitimi alabildiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 15 ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 15. Çocukların Nitelikli Eğitim Alma Durumları

Cevaplar	f	%
Nitelikli eğitim almıyor	46	92
Nitelikli eğitim alıyor	4	8

Tablo 15 incelendiğinde, ailelerin %92'si çocuklarının nitelikli eğitim imkanlarından yararlanamadıklarını ifade ederken, %8'i nitelikli eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16. Eğitimin Nitelikli Olması Açısından Özellikleri

Cevaplar	f	%
Sunulan eğitimin süre olarak yetersiz olması	16	32
Maddi imkan kısıtlılığı	10	20
Devletin sunduğu eğitim hizmetleri niteliğinin yetersizliği	7	14
Nitelikli eğitimci personel yetersizliği	6	12
Genel eğitim ortamlarının çocukların gereksinimlerini karşılayamaması	4	8
Erken eğitime başlamada gecikme	3	6

Tablo 16 ailelerin çocuklarının aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin algıları açısından incelendiğinde, aileler çocuklarının aldığı eğitimin daha nitelikli olabilmesi için, aldıkları eğitimin süresinin artırılması gerektiğini (N=16, %32), çocuklarının eğitimleri ile maddi durumlarının ilişkili olduğunu (N=10, %20), devletin eğitim hizmet niteliğini artırması gerektiğini (N=7, %14) ve nitelikli eğitimci personel yetiştirilmesi gerektiğini (N=7, %14) belirtmişlerdir. A5 durumu "Eğitim süreci oldukça sıkıntılı geçti ve geçiyor. Düzenli olarak aynı uzmanlarla çalışmıyoruz. Kendi imkanlarımız en iyiye ulaşmaya yetmez. Devlet tarafından sağlanan imkanların sınırlı olduğunu düşünüyorum. Uzman eksikliği çok fazla. Ders saatleri yetersiz.", şeklinde ifade etmiştir. A19 ise, "Hayır düşünmüyorum. Daha aktif bir yaşam için onlara ekstradan bir eğitim veren, faaliyet gösteren okullar olmalı. Yaz tatillerini sıkılmadan geçirecekleri kurumlar olabilir. Bu tür çocukların eğitimi ömür boyu olduğu için eğitim adına daha iyi olmalı diye düşünüyorum." şeklinde görüş belirtmiştir.

Ailelerin Çocukları ile Olan İlişkileri Açısından Değiştirebilmek İstedikleri Kavramlar

"Yaşadığımız bütün bu süreci düşündüğünüzde, sizinle çocuğunuzun ilişkisi açısından değiştirebileceğiniz bir şeyler olsaydı şimdi neleri değiştirmek isterdiniz, anlatır mısınız?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Aile Çocuk İlişkisi Açısından Değiştirilmek İstenen Kavramlar

Cevaplar	f	%
Çocuğun geçmişte aldığı nitelikli olmayan eğitim	14	28
Birlikte geçirilemeyen zamanlar	13	26
Geçmişte daha az bilinç düzeyi	9	18
Erken eğitim almasında geç kalma	7	14
Nitelikli eğitimci personel seçimi	6	12
Çocuğun bağımsız yaşam becerilerine sahip olamaması	6	12

Aileler yaşadıkları süreçleri düşündüklerinde, kendileri ve çocuklarının ilişkileri açısından çocuğun geçmişte aldığı nitelikli olmayan eğitimi (N=14, %28) değiştirmek istediklerini, A5 "Sil baştan başlayabilmeyi isterdim. Her durumu yaşayarak öğrendik. Yönlendirmeler olsaydı, daha başarılı bir duruma gelirdik. Daha düzenli eğitim veren kurumlarda işe başladık, uzman seçerdik." şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ayrıca aileler daha fazla zaman geçirebilmek istediklerini (N=13, %26), A16 "Çocuğumla çok daha fazla vakit geçirmek isterdim. İlk zamanlar bir bilgim olmadığı için sorundan kaçtığımı düşünüyorum. O günlerde çok da bilinçli olmadığımız için eşimi yalnız bıraktığımız zamanlar oldu. Bu sorunları yaşamamayı dilerdim. Çocuğumun durumunu anlamaya çalışıp daha bilinçli davranmak isterdim." ifadeleriyle belirtirken, A3 "Çocuğuma ilk tanı konduğu sırada şundaki bilince, eğitime sahip olabilmeyi isterdim. Çünkü çok zor bir süreç ve bunu aşmak uzun zaman alıyor. Bu süreci daha iyi geçirmek isterdim." ifadesiyle geçmişte daha az bilinç düzeyine sahip olduklarını (N=9, %18) betimlemişlerdir.

Ailelerin Otizmlı Çocuğun ve Kendi Geleceklerine İlişkin Kaygıları

"Çocuğunuzun geleceği ve kendi geleceğinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir, açıklar mısınız? Endişeleriniz var mı?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Çocuğun Geleceğine İlişkin Düşünceler

Cevaplar	f	%
Kendilerinden sonra çocuklarının bakımını üstlenecek kişinin belirsizliği	40	80
Kendilerinden sonra çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine sahip olamayacağı	22	44
Okul dönemine ilişkin öğrenime devam edememe riski	8	16

Yapılan görüşmeler sonucunda, ailelerin çocuklarının geleceği ile ilgili birçok endişeye sahip oldukları görülmektedir. Aileler en büyük kaygılarının, özellikle kendilerinden sonra çocuklarının bakımını üstlenecek kişiler ve/veya kurumların bulunmaması konusunda (N=40, %80) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, A11 "En büyük endişem biz öldükten sonra çocuğum ne yapacak. Bunun endişesi büyük bir sorun. Çünkü kimse benim gibi ilgilenemez ve anlayamaz.", A33 "Biz ölse kimse bakmaz çocuklarımızla. Ben hep dua ediyorum Allah'ım canımızı hep birlikte al diye. Geride kalmayın bence. Kim bakacak bilmiyorum. Endişem var." şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Benzer olarak A16 "Çocuğumun geleceği ne durumda olacak endişesi var. Evet çocuğum ilkokul mezunu olacak bundan eminim ama bundan sonra ne olacak. Biz öldükten sonra ne yapabilir, devlet sahip çıkacak mı gibi endişelerim çok fazla." ifadesinde bulunmuştur.

Tablo 19. Kendi Geleceklerine İlişkin Düşünceler

Cevaplar	f	%
Kendilerinin yaşam kalitesini önemsememe	35	70
Çocuklarına bakım verememe endişesi ile bağlantılı sağlık problemleri yaşama kaygısı	11	22
Diğer çocuğa sahip olma kararsızlığı	10	20
Çocuklarına bakım verememe endişesi ile bağlantılı erken yaşta ölüm kaygısı	8	16

Ailelerin kendi geleceklerine ilişkin kaygıları açısından, Tablo 19 incelendiğinde, ailelerin büyük çoğunluğunun kendilerine yönelik yaşam kalitelerini önemsemedikleri (N=35, %70) görülmektedir. Bu durumu A24 *“Kendi geleceğimle bağlantılı öyle bir şey yok zaten onu sıfırlamış durumdayım ki çok fazla imkanım vardı. Hepsinden vazgeçmiş durumdayım, yapmıyorum ve yapmayacağım da artık.”* ifadesiyle belirtmiştir. Ayrıca aileler, yaşayabilecekleri sağlık problemleri (N=11, %22), erken ölüm (N=8, %16) nedenleri ile çocuğun bakımını yerine getirememeye ve başka bir çocuk yapma (N=10, %20) durumlarına ilişkin endişe yaşadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda, A15 *“Benim sağlığımla ilgili kötü şeyler olursa çocuğum ne yapar endişesi, korkusu var.”* şeklinde endişelerini belirtmişlerdir. Benzer olarak, A21 *“Çocuğumun geleceği ile ilgili endişelerim var. Hasta olmaya hakkım yok, ölmeye hiç hakkım yok. Çocuğum ne olur diye düşünüyorum. Kardeş yapamıyoruz korkuyorum bir onun bakımı bir diğerinin durumu. Benden sonra ne olacak, kendimle ilgili endişemi düşünmüyorum zaten.”* şeklinde görüş belirtirken, A22 *“Kardeş yapamıyoruz, korkuyoruz artık. En büyük endişemiz düşüncemiz bu zaten, gelecekte ne olur? Kendimizi düşündüğümüzden değil çocuk açısından. Ona kim bakar, kim sahip çıkar?”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Otizmlili Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Süreci Yaşamaya Yeni Başlayacak Olan Ailelere Önerileri

“Sizin yaşadığınız süreçleri yaşamaya yeni başlayacak olan bir aileye neleri tavsiye edersiniz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Süreci Yaşamaya Yeni Başlayacak Olan Ailelere Öneriler

Cevaplar	f	%
Kısa sürede kabullenme	15	30
Erken eğitime başlama	13	26
Sabırlı olma	10	20
Aile eğitim programlarına katılma	7	14
Nitelikli eğitim kurumu tercihi	7	14
Çocuklar ile çalışacak kişilerin alan uzmanı olması	6	12
Erken tanı almaları	5	10
Psikolojik destek almaları	4	8

Araştırmaya katılan aileler süreci yeni yaşamaya başlayacak olan ailelere, yoğun olarak çocuklarını kısa sürede kabullenmelerini (N=15, %30) önermişlerdir. Bu temaya ilişkin olarak, A22 *“ Öncelikle kabullensinler. Kabullenmemek hiçbir şeyi değiştirmiyor benim gibi yapmasınlar kabullensinler. Çabuk kabullenmek demek daha çok yol almak demek, morallerini yüksek tutsunlar. Allah*

yardımcıları olsun. Hepimize yardımcı olsun." ifadesinde bulunmuştur. Ayrıca eğitimlerine erken zamanda başlamaları (N=13, %26), süreç içinde sabırlı olmaları (N=10, %20) ve aile eğitim programlarına katılmaları konularında öneriler sunmuşlardır. A1 " Çok küçük yaşta eğitime başlatmaları gerekiyor. Sabırlı olmak lazım. İğneyle kuyu kazdıklarını düşünebilirler. Çocuklarının eğitimden hiçbir şey almadıklarını zannedebilirler, ancak hiç ummadığınız bir anda çocuğunuz, kazandırmak istediğinizi size sunabilir." ifadesinde bulunmuştur. Benzer olarak A11 " Çocuklarına nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda eğitim almalarını tavsiye ederim." şeklinde görüş belirtirken, A26 " Ciddi söylüyorum çocuğumuza nasıl davranacağımızı, nasıl iletişim kuracağımızı bilmediğimiz müddetçe istediğimiz şeyi yapalım işe yaramaz. O yüzden aile eğitimi almalarını öneririm." şeklinde görüş belirtmiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin, otizmin sosyal yaşamlarına, aile içi ilişkilerine etkileri, destek algıları, kendileri ve çocuklarına yönelik endişeleri ile ilişkili görüş ve deneyimlerini derinlemesine betimlemek ve otizmlı çocuğa birincil bakım veren ebeveynlerin sosyal destek algı düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda, araştırmada, öncelikle yanıt aranan araştırma soruları doğrultusunda, otizmlı bir çocukla beraber yaşamının, ebeveynlerin günlük etkinlikleri ve sosyal yaşamları üzerine olan etkilerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, otizmlı çocuğa sahip olmanın, günlük etkinlikler ve sosyal yaşantılar üzerindeki etkilerinin başında, sosyal çevrede etkileşim halinde buldukları kişi sayılarının ve yapılan yakın aile ziyaretleri sıklığının azalması bulgusunun yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma bulguları ile tutarlı olarak Nealy vd (2012) yürüttükleri bir araştırmaya katılan otizmlı çocuğa sahip ebeveynler, otizmlı çocuğa sahip olmanın sosyal yaşamlarını olumsuz olarak etkilediğini, sosyal ilişkilerinde nicelik ve nitelik olarak azalma olduğunu ve zamanlarının büyük kısmında otizmlı çocuklarının bakım ve eğitim ihtiyaçları ile ilgilenmeleri nedeniyle arkadaşları ile görüşmelerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Altieri ve Kluge (2009b) ise, otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin çevreleri ile olan sosyal etkileşimlerinin azaldığını ve sosyal çevre bağlamında ebeveynlerin izolasyon yaşadıklarını göstermişlerdir. Öte yandan Ludlow vd (2012), otizmlı çocuğa sahip olan yirmi ebeveyn ile gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucunda, araştırmaya katılan ebeveynlerin yarısından fazlasının çevreleri ile olan sosyal ilişkilerinde azalma olduğunu ifade etmeleri ile birlikte kendilerini yalnız ve ayrılmış olarak betimledikleri belirtilmektedir. Diğer bir araştırmada ise, Hock, Timm ve Ramisch (2012) ebeveynlerin, çocuklarının otizm tanısı almalarından sonra sosyal ilişkilerinde ciddi değişimler olduğunu belirttiklerini ve betimlenen durumun ebeveynler üzerinde sosyal baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada, otizmlı çocuğa sahip olmanın, eşler, yakın çevre ve komşular ile ilişkilerde bozulmaya neden olduğu ebeveynlerin görüşleri arasındadır. Bu bağlamda, Nealy vd (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan ebeveynler eşleri ile aralarındaki ilişkilerin tanı öncesi sürece göre olumsuz olarak etkilendiğini belirtirlerken, paralel bulguları içeren bir araştırmada Cassidy vd (2008), araştırmalarında ebeveynlerin komşuları ile olan ilişkilerinin olumsuz olarak etkilendiğini ve ebeveynlerin %84'ünün komşularından herhangi bir destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Otizmlı bireylere birincil bakım veren ebeveynler, otizmlı bir çocuğa sahip olmalarının katıldıkları sosyal etkinliklerinin azalmasına, sosyal çevrelerini oluşturan kişiler ile bağlarının zayıflamasına, arkadaşları ve yakın aileleri ile etkileşim fırsatlarının azalmasına neden olabildiğini açıklamaktadırlar (Allen, Ciambone ve Welch, 2000). Nitekim araştırmalar otizmlı bir çocuğa sahip olmanın ebeveynlerin günlük etkinliklerini ve sosyal yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğini ve çocukların yaşam boyu süren günlük bakım gereksinimleri ile; davranış problemlerinin birincil bakım veren ebeveynlerin yaşadıkları güçlükleri artırdığını göstermektedir (Allen, Ciambone ve Welch, 2000; Cassidy vd, 2008; Hock, Timm ve Ramisch, 2012; Ludlow vd, 2012; Nealy vd, 2012). Ayrıca alan yazınla tutarlı olarak bu araştırmanın bulguları dikkate alındığında, otizmlı çocukların ebeveynlerinin sosyal yaşama ve boş zaman

etkinliklerine katılımlarının yetersiz veya az olduğunu ifade etmeleri, yeterli yardım ve destek alamadıklarını hissetmeleri gibi sınırlandırılmış duygular nedeni ile yoğun stres ve kaygı yaşadıkları da düşünülmektedir (Cassidy vd, 2008; Ludlow vd, 2012; Nealy vd, 2012; Woodgate, Ateah ve Secco, 2008). Türkiye’de otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin sosyal destek algılarını nitel olarak inceleyen ilgili araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmalar; otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin sosyal yaşamlarının kısıtlandığını, toplum içine girmekte zorlandıklarını, arkadaş ve komşuluk ilişkilerinin zayıfladığını (Bıçak, 2009), otizmin sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkilediğini ve yaşadıkları sosyal izolasyonun kolaylıkla kabul edilebilecek bir yaşam biçimi olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir (Cavkaytar, Batu ve Çetin, 2008). Ek olarak, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin tanı süreci sonrasında sosyal etkileşimleri benzer yetersizliklerden etkilenmiş çocuğu olan diğer ebeveynler ile kurabildikleri ve bu ebeveynler ile beraber sosyal etkinlikler gerçekleştirmeleri (Knapp, Romeo ve Beecham, 2009; Nealy vd, 2012) gibi nedenler ile sosyal ilişkilerinin kısır bir döngü içerisine girdiğini açıklamaları dikkat çekmektedir. Tüm bu yaşam döngülerinin ise otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin sosyal içe kapanıklık yaşamlarına neden olduğu ve ebeveynlerin sosyal hareketliliklerinin önemli ölçüde azaldığı, dolayısıyla da ebeveynlerin kendilerini daha yalnız ve kaygılı hissettikleri araştırmaların gösterdiği önemli bulgular arasındadır. Bu bağlamda, ebeveynlere sosyal yaşamlarını daha sağlıklı geçirebilmeleri amacıyla profesyonel yardımların sağlanabileceği, aileler için sosyal destek mekanizmalarının oluşturulması ve toplum içerisinde otizm farkındalığını geliştirici çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde önemle durulması gereken konular arasındadır.

Ebeveynlerin, otizmin, normal gelişim gösteren kardeşler ile ilişkili görüş/deneyimlerini betimlemeleri sonucunda, otizmlili çocukların normal gelişim gösteren kardeşlerinin üzülme, kabullenmeme, kıskanma gibi olumsuz tepki ve duyguların yanı sıra daha fazla sorumluluk üstlenme gibi olumlu sosyal beceriler de sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ludlow vd (2012) yürüttükleri bir araştırmaya katılan ebeveynlerin yarısından fazlasının zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu otizmlili çocukları için harcamaları nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarının bu durumdan olumsuz etkilendiklerini ve mutsuz olduklarını düşündüklerini, Cassidy vd (2008) ise araştırmaya katılan her 5 ebeveyninden birisinin normal gelişim gösteren çocukları ile ilgilenememeleri nedeniyle çocukları ile iletişim ve etkileşimlerinin azaldığını ifade ettiklerini göstermiştir. Bu doğrultuda, otizmlili bir çocuğa sahip olmanın, başta çocuğa birincil bakım veren ebeveynler olmak üzere bütün aile üyelerine yansıyan etkilerinin olduğu açıkça görülmektedir (Brown vd, 2012; Cassidy vd, 2008; King vd, 2011; Ludlow vd, 2012; Nealy vd, 2012). Otizmin bütün aile üyelerinin üzerine yansımalarına ilişkin, Turnbull vd (2005), gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip olan ebeveynlere yönelik sosyal destek hizmetlerinin sağlanmasının gerekliliğini belirtirlerken, ayrıca hizmet sağlayıcılarının aile merkezli yaklaşımları kullanarak, ebeveynlere ve çocuklara ilişkin en iyi hizmetlerin ebeveyn-çocuk ilişki bağlamında açıklanabileceği ve uzman-ebeveyn işbirliğinin ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek için kritik ölçüde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Otizmin aile içerisinde yer alan, anne, baba, kardeş ve diğer aileye yakın kişileri sosyal, ekonomik ve psikolojik açılarından etkileyebilen bir durum olduğu göz önüne alındığında (Brown vd, 2012) gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların gereksinimlerinin daha iyi karşılanması adına (Dunst, 1997), aile merkezli ve ilişki temelli yaklaşımların Türkiye’de de yetersizlikten etkilenen çocuklar ve aileleri için sunulan hizmetlere ilişkin politikalarda benimsenmesi gerektiği görülmektedir.

Bu araştırmada, ebeveynlerin sosyal destek algıları açısından ulaşılan diğer önemli bulgu ise ebeveynlerin otizmlili çocuklarına ve kendi geleceklerine ilişkin birçok kaygılarının olduğu; en büyük kaygılarının ise kendilerinden sonra çocuklarının durumlarının ne olacağı ya da çocuklarının bakımını üstlenecek kişilerin belirsizliğinin oluşturduğu kaygı durumudur. Aileler önde gelen kaygı nedenleri arasında ikinci ve üçüncü sıralarda kendilerinden sonra

çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine sahip olamayacağı kaygısını ve çocuklarının okul dönemine ilişkin kaygılarını açıklamışlardır. Görüşmeler sırasında pek çok ailenin çocukları ile ilişkili kaygılarını araştırmacılarla paylaşırken kendi yaşam kalitelerini önemsemediklerini ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Benzer nitelikte bir araştırma olması nedeniyle bulgularının gözden geçirilmesine başvurulmuş araştırmada, Cassidy vd (2008), araştırmaya katılan ebeveynlerin %31'inin kendileri öldükten sonra veya başlarına bir şey geldiğinde otizmlı çocuklarının durumuna ilişkin gelecek kaygısı yaşadıklarını ifade ettiklerini belirtirken, Ludlow vd (2012) ise araştırmaya katılan otizmlı çocuğu olan ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaması durumuna ilişkin gelecek kaygısı yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunda elde edilen ebeveynlerin gelecek kaygılarına yönelik bulgular ile ilişkili olarak ebeveynler çocuklarına bakım verememe endişesi ile bağlantılı olarak sağlık kaybı ve erken ölüm kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, Türkiye'de gerçekleştirilen benzer bir araştırmada Bıçak'ın (2009) da belirttiği gibi, ebeveynlerin otizmlı çocuklarının ve kendilerinin geleceklerine yönelik kaygılarını gidermeye ilişkin çalışmaların hayata geçirilmesinin bu alanda yürütölen aile hizmetleri politikalarında önemle ele alınması gereken bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak ebeveynlerin kendileri ve çocukları adına yaşadıkları gelecek kaygılarının sarmal bir yapıda olduğu, diğer bir ifade ile ebeveynlerin çocuklarına yönelik gelecek kaygılarının kendi kaygı düzeylerini önemli ölçüde artırdığı görölmektedir. Alan yazında yüksek düzeyde yaşanan kaygıların öğrenilmiş çaresizlik duyguları ile tutarlı olduğu, öğrenilmiş çaresizliğin ise bireyin yaşamının kontrolünü yitirdiği duygusunu yaşamasına neden olduğu ve tüm bu duygu durumlarının bireylerin kendi yaşamları için çaba gösterme davranışlarını önemli ölçüde engellediği bilinmektedir. Bu araştırmanın bulguları ışığında, gelişimsel yetersizlikleri olan bireylere nitelikli bakım hizmeti veren kurumların oluşturulması, ailelere psikolojik destek hizmetlerinin sağlanması ve nitelikli eğitim hizmetlerinin çocuklara ulaştırılması ile ilişkili politika ve uygulamaların gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın, otizmlı bir çocuğa sahip olma sonrasında ihtiyaç duyulan sosyal destekler sorusuna ilişkin olarak, otizmlı çocukla yaşama deneyimine sahip olan ve birincil bakım veren ebeveynlerin verdikleri yanıtların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular, öncelikli olarak, otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin aile ve yakın çevrelerinden bakım ve psikolojik açılardan destek gördükleri belirtilmelerine karşın, eğitim ve maddi gereksinimler bakımından yeterli desteği alamadıklarını göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise, ihtiyaç duyulan gereksinimlerin ilk sırasında maddi gereksinimlerin yer almasıdır. Alan yazında ebeveynlerin büyük çoğunluğunun yakın aile çevresini oluşturan kişilerden bakım ve psikolojik destek aldıklarını ifade ettiklerini (Cassidy vd, 2008) ve alınan destekler doğrultusunda stres ve kaygı düzeylerinin azaldığını (Nealy vd, 2012), buna karşın ebeveynlerin özellikle otizmlı çocuklarının bakım gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla çalıştıkları işlerden ayrılmaları sonucunda ekonomik gereksinimlerinin arttığını ifade ettikleri görölmektedir (Broach, 2003; Meadan vd, 2010; Nealy vd, 2012). Betimlenen maddi gereksinim bulgusunun, yetersizlikten etkilenen çocukların öz bakımlarının karşılanmasına ilişkin bakım gereksinimlerinin normal gelişim gösteren çocuklardan görece daha fazla olması (Jarbrink, Fombonne ve Knapp, 2003; Lecavalier vd, 2006) ve çocuğun otizmden etkilenmiş olmasından dolayı gereksinim duyulan tıbbi bakım ve eğitim araç gereçleri gibi ek materyallere ayrılan harcamalar nedeniyle normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere oranla maddi destek gereksinimlerinin daha belirgin olabileceği alan yazında ifade edilmektedir (Turnbull ve Turnbull, 1995). Bu doğrultuda, ebeveynlerin otizmlı çocuklarının yararlandıkları hizmetlerden yoksun kalmamaları, bakımlarını yerine getirebilmeleri ve çocuklarına daha çok zaman ayırabilmek amaçları ile (Kaner, 2004) yeni iş fırsatlarını değerlendirmeden vazgeçebildikleri, yarı zamanlı ve esnek çalışma ortamı özelliklerine sahip işleri tercih edebildikleri söylenebilir (Nealy vd, 2012). Ebeveynlerin otizmlı çocuklarına yönelik bakım ve psikolojik destek hizmetlerinden yararlanmaları ya da belirtilen desteklere gereksinim duyduklarında söz

konusu hizmetlere ulaşabileceklerini düşünmeleri, kendilerine zaman ayırmalarını ve kendilerini daha yeterli hissetmelerini destekleyecektir (Kaner, 2004). Bu bağlamda, ebeveynlere destek hizmetlerinin sağlanması ile ebeveynlerin duygusal olarak rahatlayacakları, ebeveynlik yeterliliklerinin ve topluma katılımlarının artacağı düşünülmektedir. Ek olarak, bu araştırma bulguları arasında yer alan, ebeveynlerin yaşamlarını kolaylaştıracak hizmetlerin ilk sırasındaki bakım hizmeti veren kurumlara duyulan gereksinim bulgusu, ebeveynlerin kendilerine zaman ayırmalarını, topluma katılımlarını, sınırlı bir süre dahilinde de olsa ebeveynlerin çocukların bakım sorunluluğu görevlerinin dışına çıkarak rahatlamalarını sağlaması işlevleri nedenleri ile önemli görülmektedir (Kaner, 2004). Bu bağlamda ebeveynlerin yaşama daha olumlu bakmalarını sağlayacak bakım desteklerinin kurumsallaştırılması gerektiği araştırma sonuçları içerisinde ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularının ebeveynlere ve otizmlili çocuklarına ilişkin özel eğitimi alan yazını ve uygulamalarına katkı sunma anlamında yansımaları olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynliğin önemli bir belirleyicisi olarak betimlenen sosyal destek hizmetlerinin sağlanması (Kaner, 2004) ile ebeveynlere destek veren kişi ve kurumların bulunmasının ebeveynleri strese karşı koruyan bir etki ortaya çıkarması nedeniyle (Meadan vd, 2010; Nealy vd, 2012) ebeveynlerin yaşam doyumlarını artırdığı (King vd, 2011; Ludlow vd, 2012) ve ebeveynleri fiziksel ve duygusal olarak rahatlattığı (Lecavalier vd, 2006; Starr ve Foy, 2012) alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, yetersizlikten etkilenmiş çocuğa verilecek hizmetlerin etkili olabilmesi için öncelikle ebeveynlerin gereksinimlerinin, yetersizlikten etkilenmiş bir çocukla yaşamları nedeni ile değişen rollerinin, etkilenen sosyal yaşam değişimlerinin, zorluklar ile başa çıkma mekanizmalarının ve destek kaynaklarının incelenmesi gerekmektedir (Altieri ve Kluge, 2009a; Kaner, 2004; Özdemir, 2007; Özdemir, 2008). Ek olarak müdahale ve eğitim hizmetlerinin bu doğrultuda planlanıp uygulanması gerekliliği belirtilmektedir (Özdemir, 2007; Özdemir, 2008). Eğitim hizmetlerinin planlanmasında, bireyselleştirilmiş aile hizmet planlarının geliştirilmesinin (Mannan vd, 2006), özellikle ABD’de yasal değişiklikler ve erken eğitim programları doğrultusunda zorunlu kılındığı bilinmektedir (Özdemir, 2008). Bu bağlamda, yasalar çocuğu merkeze alıp, çocuğa odaklanmak yerine, bütünlük içerisinde ebeveynlerin gereksinimlerinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2007; Özdemir, 2008; Turnbull vd, 2005). Ancak Türkiye’de özel eğitim alanında, özel eğitim hizmetlerinin ebeveynleri de içermesine karşın (MEB, 1997) ebeveyn merkezli olan müdahale yaklaşımlarının ötesinde çocuk merkezli olan yaklaşımlara odaklanıldığını görülmektedir (Özdemir, 2008). Daha önce değinildiği gibi özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik uygulanan eğitim programlarının bu noktada tekrar değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlere, destek kaynaklarını ve sorunlar ile başa çıkma becerilerinin artırılması ve ebeveynlik yeterliliklerinin desteklenmesi amacı ile ebeveyn merkezli desteklerin desenlenmesi ve hizmetlerin ebeveynlere sunulmasının gerekliliği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın katılımcı grubunda yer alan ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve sosyo ekonomik durumlarının, çocuklarının özel eğitim hizmetlerinden yararlanma sürelerinin veya otizmden etkilenme düzeylerinin eşitlenmemiş olmasının araştırmanın bir sınırlılığı olduğu görülmektedir. Bununla ilişkili olarak; örneğin, Nealy vd (2012), ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin otizmlili çocuğun gerektirdiği gereksinimlerin karşılanması ve bu konuya ilişkin algılarının betimlenmesi ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, ileriki araştırmalarda, ebeveynlere ve çocuklara yönelik diğer değişkenler dikkate alınarak araştırma grupları oluşturulmasının yanı sıra, ebeveynlerin sosyal destek algılarını inceleyen betimsel araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanı sıra, otizmlili çocuğa birincil bakım veren ebeveynlerden farklı olarak, kardeş, büyük anne/baba gibi bakım verici olma ve aile üyesi olma durumunda olan kişilerin sosyal destek algıları nitel olarak incelenebilir.

Kaynakça

- ALLEN Susan, CIAMBRONE Desire ve WELCH Lisa (2000). "Stage of Life Course and Social Support as A Mediator of Mood State Among Persons with Disability", **Journal of Aging and Health**, S. 13(3), s. 318-342.
- ALTIÈRE Matthew ve KLUGE Silvia (2009a). "Family Functioning and Coping Behaviors in Parents of Children with Autism", **Journal of Child and Family Studies**, S. 18(1), s. 83-92.
- ALTIÈRE Matthew ve KLUGE Silvia (2009b). "Searching for Acceptance: Challenges Encountered While Raising A Child with Autism", **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, S. 34(2), s. 142-152.
- BALTAŞ Zuhâl (2000). **Sağlık Psikolojisi, Halk Sağlığında Davranış Bilimleri**, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- BARNES Susan, HALL Heather, ROBERTS Ruth ve GRAFF Carolyn (2011). "Parenting a Child With an Autism Spectrum Disorder: Public Perceptions and Parental Conceptualizations", **Journal of Family Social Work**, S. 14(3), s. 208-225.
- BIÇAK Nilgün (2009). **Otizmli Çocukların Annelerinin Yaşadıklarının Belirlenmesi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, y.y.l.t., Bolu.
- BLOCH Judith ve WEINSTEIN Joan (2010). "Families of Young Children with Autism", **Social Work in Mental Health**, S. 8(1), s. 23-40.
- BOYD Brian (2002). "Examining the Relationship Between Stress and Lack of Social Support in Mothers of Children with Autism", **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, S. 17(4), s. 208-216.
- BREWİN Bethany Jackson, RENWICK Rebecca ve SCHORMANS Ann Fudge (2008). "Parental Perspectives of The Quality of Life in School Environments for Children with Asperger Syndrome", **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, S. 23(4), s. 242-252.
- BROACH Steve (2003). **Autism: Rights in Reality: How People with Autism Spectrum Disorders and Their Families Are Still Missing Out on Their Rights**, National Autistic Society.
- BROBST Jennifer, CLOPTON James ve HENDRICK Susan (2009). "Parenting Children with Autism Spectrum Disorders: The Couple's Relationship", **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, S. 24(1), s. 38-49.
- BRONFENBRENNER Urie (1986). "Ecology of The Family as A Context For Human Development: Research Perspectives", **Developmental Psychology**, S. 22(6), s. 723-742.
- BROWN Hilary, KUNTZ Helene, HUNTER Duncan, KELLEY Elizabeth ve COBİGO Virginie (2012). "Unmet Needs of Families of School-Aged Children with an Autism Spectrum Disorder", **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, S: 25(6), s. 497-508.
- CASSİDY Arlene, McCONKEY Roy, KENNEDY Maria ve SLEVİN Eamonn (2008). "Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: The İmpact on Families and The Supports Available to Them", **Early Child Development and Care**, S. 178(2), s. 115-128.
- CAVKAYTAR Atilla, BATU Sema ve ÇETİN Oya Beklan (2008). **Gelişimsel Geriliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Aile Özelliklerinin ve Yaşadıklarının Betimlenmesi**, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- COBB Sidney (1976). "Social Support as A Moderator of Life Stress", **Psychosom Meditian**, S. 38(5), s. 300- 314.
- DUNST Carl ve TRIVETTE Carol (1986). "Mediating Influences of Social Support: Personal, Family, and Child Outcomes", **American Journal of Mental Deficiency**, S. 90(4), s. 403-417.

- DYSON Lily (1997). "Fathers and Mothers of School-Age Children with Developmental Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Social Support", **American Journal on Mental Retardation**, S. 102(3), s. 267-279.
- HEİMAN Tali (2002). "Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping and Future Expectations", **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, S. 14(2), s. 159-171.
- HOCK Robert, TİMM Tina ve RAMİSCH Julie (2012). "Parenting Children with Autism Spectrum Disorders: A Crucible for Couple Relationships", **Child and Family Social Work**, S. 17(4), s. 406-415.
- JARBRİNK Krister, FOMBONNE Eric ve KNAPP Martin (2003). "Measuring The Parental, Service and Cost İmpacts of Children with Autistic Spectrum Disorder: A Pilot Study", **Journal of Autism and Developmental Disorders**, S. 33(4), s. 395-402.
- KANER Sema. (2004). **Engelli Çocukları Olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu.
- KANER Sema ve BAYRAKLI Hatice (2009). "Zihin Engelli ve Engelli Olmayan Çocuklu Annelerde Yılmazlık, Sosyal Destek ve Başa Çıkma Becerileri", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, S. 8(15), s. 115-133.
- Kazak Anne ve MARVİN Robert (1984). "Differences, Difficulties and Adoptation: Stress and Social Networks in Families with Handicapped Child", **Family Relations**, S. 33(1), s. 67-77.
- KİNG Gillian, ZWAİGENBAUM, L., BAXTER, D., ve ROSENBAUM, P. (2011). "Parent Views of The Positive Contributions of Elementary and High School-Aged Children with Autism Spectrum Disorders and Down Syndrome", **Child Care, Health and Development**, S. 38(6), s. 817-828.
- KNAPP Martin, ROMEO Renee ve BEECHAM Jennifer (2009). "Economic cost of autism in the UK", **Autism**, S. 13(3), s.317-336.
- KÖKSAL Güler ve KABASAKAL Zekavet (2012). "Zihinsel Engelli Çocukları Olan Ebeveynlerin Yaşamlarında Algıladıkları Stresi Yordayan Faktörlerin İncelenmesi", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 32, s. 71-91.
- KRAUZS Mariann ve MESZAROS Judit (2005). "The Retrospective Experiences of A Mother of A Child with Autism", **The International Journal of Special Education**, S. 20(2), s. 36-46.
- LECAVALİER, Luc, LEONE, S., ve WİLTZ, J. (2006). "The İmpact of Behaviour Problems on Caregiver Stres in Young People with Autism Spectrum Disorders", **Journal of Intellectual Disability Research**, S. 50(3), s. 172-183.
- LEE Li-Ching, HARRİNGTON Rebecca ve LOUİE Brian (2008). "Children with Autism: Quality of Life and Parental Concerns", **Journal of Autism and Developmental Disorders**, S. 38(6), s. 1147-1160.
- LUDLOW Amanda, SKELLY Charlotte ve ROHLEDER Poul (2012). "Challenges Faced by Parents of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder", **Journal of Health Psychology**, S. 17(5), s. 701-711.
- MANNAN Hasheem, SUMMERS Jean Ann, TURNBULL Ann ve POSTON Denise (2006). "A Review of Outcome Measure in Early Childhood Programs", **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, S. 3(4), s. 219-28.
- MEADAN Hedda, HALLE James ve EBATA Aaron (2010). "Families with Children Who Have Autism Spectrum Disorders: Stress and Support", **Exceptional Children**, S. 77(1), s. 7-36.

- MERAL Bekir Fatih (2011). **Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, y.d.t., Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). **Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- NEALY Christopher, O'HARE Lindsay, POWERS Joelle ve SWICK Danielle (2012). "The Impact of Autism Spectrum Disorders on The Family: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives", **Journal of Family Social Work**, S. 15(3), s. 187-201.
- ÖZDEMİR Selda (2007). "A Paradigm Shift in Early Intervention Services: From Child Centeredness to Family Centeredness", *Dil ve Tarih Coğrafya Dergisi*, S. 47(2), s. 13-25.
- ÖZDEMİR Selda (2008). "Family Centered Early Intervention Services", *E-Journal of New World Sciences Academy*, S. 3(2), s. 321-334.
- SABAN Ahmet (2006). "Lisansüstü Öğrencilerinin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algıları", 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2006, Muğla.
- STARR Elizabeth ve FOY Janis (2012). "In Parents' Voices: The Education of Children with Autism Spectrum Disorders", **Remedial and Special Education**, S. 33(4), s. 207-216.
- ŞAHİN Doğan (1999). "Sosyal Destek ve Sağlık", **Sağlık Psikolojisi**, Ed.: OKYAYUZ Ü., Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları, s. 79-106.
- TURNBULL Ann, MARQUIS Janet, HOFFMAN Lee ve POSTON Denise (2005). "A New Tool Assessing Family Outcomes: Psychometric Evaluation of The Beach Center Family Quality of Life Scale", **Journal of Marriage and Family**, S. 68(4), s. 1069-1083.
- TURNBULL Ann ve TURNBULL Rutherford. (1995). **Families, Professionals, and Exceptionality**, New Jersey: Merrill.
- ÜNLÜER Emine (2009). **2-6 Yaş Arası Otistik Çocuğa Sahip Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü y.y.l.t., İstanbul.
- ÜNSAL Pınar (1996). **Bir İş Ortamında Algılanan Sosyal Desteğin İşlevlerine, Kaynaklarına, Cinsiyet ve Mesleğe Göre İncelenişi**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- WOODGATE Roberta, ATEAH Christine ve SECCO Loretta (2008). "Living in A World of Our Own: The Experience of Parents Who Have A Child with Autism", **Qualitative Health Research**, S. 18(8), s. 1075-1083.

A Journey to Autism: Social Support Perceptions of Parents of Children with Autism

Ufuk Özkubat^v, Selda Özdemir^{vi}, Ömür Gürel Selimoğlu^{vii}, Gökhan Töret^{viii}

Extended Abstract

Having a child for families has been often seen as a positive experience; however, a new child's participation in the family has also been regarded as an important transition period for families that requires each family member to adjust to the new individual (Nealy, Hare, Powers & Swick, 2012). In addition to the changes in many areas of life such as diminishing

time spend on social activities, changing sleep patterns, making adaptations in job duties and professional development, a new individual's joining the family necessitates rearrangement of parents' roles and establishment of new family routines (Kazak ve Martin, 1984; Tra., Kaner, 2004). In families' adaptation to these routines, some parents learn that their child is not a typically developing child, the joy felt upon the birth of the child can be replaced by a sense of shock and an intense grief (Cassidy, McConkey, Kennedy & Slevin, 2008). One of the most important factors which facilitates successful adaptation to the presence of a child with autism is the social support services (Barnes et al., 2011; Boyd, 2002; King, 2011) that address the various needs of the child with autism and their parents, reduce families' various problems, make it easier for families to cope with problems and reduce parents' stress level (Bloch & Weinstein, 2010; Dyson, 1997; Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012).

It is reported in the qualitative research studies conducted in recent years that living with a child with autism is a condition which may affect the mother, the father, siblings in the family, and other people close to the family (Brown, 2012; Cassidy, McConkey, Kennedy & Slevin, 2008; Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012; Nealy, Hare, Powers & Swick, 2012). Parents who have a child with autism state that their daily lives and social lives have changed after their child's diagnosis (Brobst, Clopton & Hendrick, 2009; Woodgate, Ateah & Secco, 2008) and this change is very difficult to accommodate (Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012; Nealy, Hare, Powers & Swick, 2012).

In order to provide social support services to parents, initially parents' perceptions of social support should be understood and the dynamics that affects social support perceptions of the families need to be identified. This understanding is only possible by examining the social support perceptions of parents who have children with autism. Therefore, the purpose of this study was to investigate the social support perceptions of parents, who have children with autism within the Turkish culture.

Method

Research Model

This study has been conducted utilizing a qualitative research model. Semi structured interviews were conducted with the participating parents and parents' answers were generated under the themes that indicate social support perceptions of the parents

v Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ozkubat@gmail.com

vi Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, seldaozdemir@gazi.edu.tr

vii Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ogurel@gazi.edu.tr

viii Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gokhantoret@hotmail.com

Participants

The participants were identified using the criterion sampling technique which is one kind of the purposive sampling techniques. The selection criteria for generating the participating parents were as follows: the participants c) were the primary caregivers of children with autism a) had children with autism between the ages of 2-12, b) their children received the diagnoses in child psychiatry clinics from state hospitals and/or university hospitals, and d) were willing to participate in the study. Having met the specified criteria, a total of 50 participants constituted the participants group of the study. From fifty participants, ten had children enrolled in special education centers located in Ankara, twenty had children enrolled in official autistic children education centers located in Isparta, and twenty had children enrolled in official autistic children education centers and special education centers located in Istanbul.

Data Collection

Semi-structured interviews were conducted in the study. An interview form which was comprised of semi-structured open-ended questions that were designed based on the literature review conducted by the researchers was prepared for the interviews. Following the identification of the research questions, three researchers conducted one-to-one interviews with fifty parents. All interviews were conducted on the day and the time deemed appropriate for the participants. Each interview lasted approximately 30 to 60 minutes.

Data Analysis

Following the completion of interviews with the parents, the interviews were transcribed without making any corrections; the expressions of parents were written verbatim as they were heard by the researchers.

Descriptive analysis of the study data was carried out using the research themes identified by the researchers in consensus. Descriptive analyses were conducted by the researchers independently and the reliability was achieved by reaching a consensus on the analyses.

Results

When the parents with children with autism were asked about the differences between them and other families with typically developing children, findings showed that the most common response was the social life-style differences ($N = 12, 24\%$) whereas the second most common response was the difference in parents perception of time passing. Parents with children with autism perceived themselves as spending more time for their children and feeling exhausted when they compared themselves to parents of typically developing children.

The sustained decline in the number of people interacting in their daily life and social environment ($N=10, 20\%$) and the decrease in the frequency of family visits ($N=9, 18\%$) were found to be among the primary effects of having a child with autism on parents' daily life and social activities.

It was also found that when a child' with autism joined the family, siblings were also affected in the family displaying emotional and psychosocial problems. In the view of the information gathered from the parents, in addition to negative emotions such as worrying ($N=7, 14\%$), being not able to accept the situation ($N=6, 12\%$), and feeling embarrassed ($N=3, 6\%$) that were observed in typically developing siblings, neutral emotions such as being not affected by the situation ($N=4, 8\%$) and positive emotions such as taking more responsibility ($N=2, 4\%$) were also discerned. When the needs of families of children with autism were examined, the vast majority of families were found to have economic ($N=42, 84\%$) problems. In addition, participating families explained that they have various needs especially psychological ($N=37, 74\%$) and social needs as well ($N=35, 70\%$). Families indicated that their lives would be easier

with the facilities of child-care institutions ($N=16$, 32%), participation in family education ($N=12$, 24%), and access to experts providing psychological support ($N=10$, 20%).

As a result of the interviews, it was found that the families have many concerns about the future of their children. The families indicated that their biggest concern is particularly about the absence of the people and / or institutions that will take the responsibility of taking care of their children when they die ($N=40$, 80%). When the parents' expressions were analyzed in regard to their concerns about the future of the families, it was found that the vast majority of families do not think about the quality of their personal life as important ($N=35$, 70%).

Discussion

It is often emphasized in the literature that the presence of people and institutions supporting parents socially and other social support services increase the life satisfaction of parents (Kaner, 2004) and provide them with physical and emotional relief (Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012; Nealy, Hare, Powers & Swick, 2012) because it protects parents from stress (Starr & Foy, 2012). In addition, for the services provided to children with special needs to become effective, primarily the needs of parents, their changing roles due to living with a child with special needs, the changes in their social lives, the mechanisms for coping with the challenges, and the sources of support should be examined (Altiere & Kluge, 2009a; Kaner, 2004). In addition, the need for planning and implementation of interventions and educational services in this direction is emphasized (Ozdemir, 2007; Ozdemir, 2008).

In regard to planning educational services for children with autism, it should be known that the development of individualized family service plans are mandated especially in the United States in accordance with the legislative changes and early intervention programs (Kathryn & Bernard, 1999; Mannan et al., 2006). In this context, it was emphasized in the literature that instead of taking the child to an education center and focusing only on child's educational needs, the law and practices should consider the needs of the parents (Ozdemir, 2007; Ozdemir, 2008; Turnbull et al., 2005). However, child-centered approaches are the primary focus of the educational programs in Turkey (MEB, 1997) beyond the family-centered intervention approaches despite the fact that special education services also involve parents (Ozdemir, 2007). As is mentioned previously, the need to re-evaluate the educational programs for children with special needs arises at this point. Therefore, it is clear that there is a significant need for designing family centered support services and offering parents such services to increase parents' social support perceptions and problem management skills as well as to support parental competence.

Limitations / Suggestions

Education levels and socio-economic status of the participating parents, the duration of children's enrolment in the special education schools and their autism severity were not equalized in the study. In relation to such variables for example, Nealy et al. (2012) have indicated that the socio-economic levels of parents are associated with addressing the needs of a child with autism and describing parents' perceptions about their child's needs. Thus in addition to establishing study groups by considering other study variables related to parents and children, further studies can focus on conducting descriptive research which recognizes parents' perceptions of social support. In addition, other than studying parents' perceptions, siblings and grand-parents can be examined and their social support perceptions can also be investigated qualitatively in relation to being a caregiver of a child with autism or being a member of the family.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Parents' Opinions, Social Support Perceptions.