

Trakya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 4      Sayı: 2      Temmuz 2014



Trakya University  
Journal of Education

Volume: 4      Issue: 2      July 2014

ISSN  
2146-071X

**Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Trakya University Journal of Education**

**Derginin Sahibi / Owner**

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına - On behalf of Trakya University Faculty of Education)

Prof.Dr. Ali İhsan ÖBEK

**Editörler / Editors**

Yrd.Doç.Dr. Murat ÇELTEK      Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

**Editörler Kurulu / Section Editors**

Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL	Yrd.Doç.Dr. Şahin DÜNDAR
Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI	Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR
Doç.Dr. Cem ÇUHADAR	Yrd.Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Doç.Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL	Yrd.Doç.Dr. Asude MALKOÇ
Yrd.Doç.Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI	Yrd.Doç.Dr. Aslıhan OSMANOĞLU
Yrd.Doç.Dr. İbrahim COŞKUN	Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof.Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU	Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR
Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN	Yrd.Doç.Dr. İbrahim DİNÇELİ
Prof. Atilla SAĞLAM	Yrd.Doç.Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER
Doç.Dr. Emine AHMETOĞLU	Yrd.Doç.Dr. Fatih GÜNAY
Doç.Dr. Hikmet ASUTAY	Yrd.Doç.Dr. Nesrin GÜNAY
Doç.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK	Yrd.Doç.Dr. Tuncay ÖZTÜRK
Yrd.Doç.Dr. Fatma AKGÜN	Yrd.Doç.Dr. Musa ULUDAĞ

**Yayın Dili / Publication Language**

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

**Yayın Sıklığı / Publication Frequency**

Yılda 2 sayı (Ocak ve Temmuz) / 2 times in a year (January and July)

**Web Tasarım / Web Design**

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR      Yıldırım ERCAN

**Grafik Tasarım / Graphical Design**

Yıldırım ERCAN

**Dil Editörü / Language Reviewer**

Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR

**İletişim / Contact**

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22030 EDİRNE  
Tel: +90 284 2120808      Fax: +90 284 2120075  
tuefder@gmail.com  
<http://egitimdergi.trakya.edu.tr>

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası bir dergidir. Dergide yayımlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayımlanamaz. Yayımlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.*

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi tarafından taranmaktadır.*

**ISSN: 2146-071X**

### **Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board**

Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB  
Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA  
Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria  
Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA  
Dr. Anatoli RAPOPOT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA  
Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania  
Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA  
Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB  
Dr. John H. Schumann, University of California, USA  
Dr. Susan Plann, University of California, USA  
Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia  
Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

### **Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University  
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University  
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University  
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University  
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Gaziosmanpaşa University  
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University  
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University  
Prof. Dr. Mustafa BAYRAM, Fatih University  
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University  
Prof. Dr. Zuhale CAFİOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University  
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University  
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Karadeniz Teknik University  
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University  
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Atatürk University  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University  
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University  
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla University  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University  
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY, Ankara University  
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University  
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University  
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University  
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University  
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University  
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Ankara University  
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University  
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University  
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Gazi University  
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University  
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, Orta Doğu Teknik University  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University  
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University  
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University  
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University  
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University  
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif University  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University  
Prof. Dr. Kemalettin YİĞİTER, Atatürk University  
Prof. Dr. Kemal YÜCE, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Doç. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University  
Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Atatürk University  
Doç. Dr. Osman Tolga ARICAK, Fatih University  
Doç. Dr. Bahri ATA, Gazi University  
Doç. Dr. Salih ATEŞ, Abant İzzet Baysal University  
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University  
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Abant İzzet Baysal University  
Doç. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Doç. Dr. M. Engin DENİZ, Selçuk University  
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University  
Doç. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University  
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University  
Doç. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University  
Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University  
Doç. Dr. Süleyman SOLAK, Selçuk University  
Doç. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University  
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

## **Temmuz 2014 Sayısının Hakemleri / Reviewers of July 2014 Issue**

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK (Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Binali TUNÇ (Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. Şeref TAN (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Güven ÖZDEM (Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Ebru OĞUZ (Mimar Sinan Üniversitesi)

Doç. Dr. Semiyha DOLAŞIR TUNCEL (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Seçkin ÖZSOY (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Şüheyda GÖKTÜRK (Kocaeli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Şahin DÜNDAR (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR (Niğde Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Füsün SAVLI (Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Murat ÇELTEK (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuğba KONAKLI (Kocaeli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

## İÇİNDEKİLER

<b>Öğretmenlerin Farklı Bilgi Uçurma Tercihlerinde Belirleyici Olan Değer Yönelimleri</b> <i>Asiye Toker Gökçe</i>	1-11
<b>Üniversite Öğrencilerinin Demokrasinin Eğitime Yansımaları Hakkındaki Görüşleri</b> (Çankırı Karatekin Üniversitesi) <i>Pervin Ona Taneri</i>	12-27
<b>Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme</b> <i>Halil Buyruk</i>	28-42
<b>Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar</b> <i>Ertuğ Can Canan Işık Can</i>	43-63
<b>Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</b> <i>Metin Yaşar</i>	64-83
<b>Sınıf Öğretmen Adaylarına Basit Elektrik Devreleri Konusunun Simülasyon ve Laboratuvar Uygulaması Teknikleriyle Öğretimi</b> <i>Mustafa Yılmaz Altay Eren</i>	84-99
<b>Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Süreci Algısı: Kocaeli Örneği</b> <i>Cevat Celep Nevin Avcı Elif Şahin</i>	100-111
<b>Bilişüstü Farkındalık ve Geliştirilmesi</b> <i>Ebru Selçioğlu Demirsöz</i>	112-123
<b>İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Program Değerlendirme Ölçeği Çalışması</b> <i>Oktay Cem Adıgüzel Fatma Özüdoğru</i>	124-136
<b>Lise Okul Yöneticilerinin Okullarda Şiddeti Önleme Yeterlikleri: Mersin İli Örneği</b> <i>Yusuf İnandı Sevgi Yıldız</i>	137-147

## CONTENTS

<b>Teachers' Value Orientations as Determinants of Preference for Different Whistle-Blowing Modes</b> <i>Asiye Toker Gökçe</i>	1-11
<b>The Opinions of University Students about the Reflections of Democracy in Education (Cankırı Karatekin University)</b> <i>Pervin Ona Taneri</i>	12-27
<b>Standardized Examinations as a Teacher Performance Indicator and Performance Evaluation in Education</b> <i>Halil Buyruk</i>	28-42
<b>Problems Encountered In Second Foreign Language Teaching In Turkey</b> <i>Ertuğ Can Canan Işık Can</i>	43-63
<b>An Investigation of Candidate Teachers' Attitude towards "Measurement and Evaluation in Education" Course in Terms of Some Variables</b> <i>Metin Yaşar</i>	64-83
<b>Teaching the Topic of Simple Electric Circuits through Simulation and Laboratory Practice Techniques to Prospective Primary School Teachers</b> <i>Mustafa Yılmaz Altay Eren</i>	84-99
<b>Perceptions of Teachers of the Application of Knowledge Management Process at Schools: The Sample of Kocaeli</b> <i>Cevat Celep Nevin Avcı Elif Şahin</i>	100-111
<b>Metacognitive Awareness and Its Developing</b> <i>Ebru Selçioğlu Demirsöz</i>	112-123
<b>A Study on Program Evaluation Scale Oriented to Illuminative Evaluation Model for the Primary School 2<sup>nd</sup> Grade English Curriculum</b> <i>Oktay Cem Adıgüzel Fatma Özüdoğru</i>	124-136
<b>Competences of High School Managers Preventing Violence at School: The Case of Mersin</b> <i>Yusuf İnandı Sevgi Yıldız</i>	137-147

## Öğretmenlerin Farklı Bilgi Uçurma Tercihlerinde Belirleyici Olan Değer Yönelimleri<sup>1</sup>

### Teachers' Value Orientations as Determinants of Preference for Different Whistle-Blowing Modes

Asiye Toker Gökçe<sup>2</sup>

**Özet:** Araştırmanın amacı öğretmenlerin idealizm ve görecelik etik değere sahip olma düzeyinin bilgi uçurma (whistle-blowing) tercihlerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmaya Türkiye’de Marmara bölgesindeki kamu orta öğretim okullarında görev yapmakta olan 277 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Katılımcıların %62’si kadın, %38’i erkektir. Araştırma için veri ‘Farklı Türde Bilgi Uçurma Tutumları Anketi’ ve ‘Etik Durum Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin idealizm etik değere, görecelikten daha yüksek düzeyde sahip olduğu; içe ve kimliğini açıklayarak bilgi uçurmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Araştırmada dışa bilgi uçurmaya yönelik geliştirilen hipotezler test edilememiştir. Araştırma sonucunda, idealizm ve görecelik etik değerlerin anonim bilgi uçurma tercihi ile ilişkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bilgi uçurma konusunda genelde Batı kültürlerinde araştırma yapılmaktadır. Bununla birlikte, bu tür çalışmaların diğer kültürlerde de yapılması gereği özellikle bazı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın hem Türkiye’de gerçekleşmiş olması, hem de eğitim alanını incelemesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Bilgi uçurma, değer yönelimi, öğretmen, yolsuzluk

**Abstract:** The aim of this study is to determine effect of teachers' idealism and relativism value orientations to their preference for whistle-blowing. Sample was included 277 teachers work at public secondary schools in Marmara region in Turkey. 62% was women and 38% was men. The data was collected through two scales; 'Attitudes to different types of whistle-blowing questionnaire' and 'Ethic Position Questionnaire'. Results revealed that the teachers have idealism more than relativism, and they prefer internal and identified whistle-blowing. The hypothesis related to external whistle-blowing could not be tested. Results revealed that there was no relationship between idealism and relativism and preference of anonymous whistle-blowing. Most studies examining whistle-blowing have been conducted in Western cultures. Some authors emphasized to the importance of studying whistle-blowing in the other cultures. Thus, this paper aimed to contribute to the extant literature by choosing Turkey and education context.

**Key Words:** Corruption, teacher, value orientation, whistle-blowing

## GİRİŞ

Bilgi uçurma (whistle-blowing) genel olarak zararlı sonuçları olan eylemler hakkında üçüncü şahıslara bilgi verme biçiminde tanımlanır (Miceli ve Near, 1985). Bilgi uçurma 1980’li yıllardan beri gündemde olan bir konu olmakla birlikte, Enron, WorldCom ve Tyco gibi Amerikan devlerinin çöküş haberleri ile son yıllarda yeniden gündeme oturmuştur. Bilgi uçurma, gelişmiş ülkelerde desteklenen bir durum olmakla birlikte, Türkiye’de olumsuz bir davranış olarak algılanmaktadır. Örneğin, 2010 Küresel Yozlaşma Barometresinde, Türkiye’de rüşvet gibi eylemleri yetkililere şikâyet etmenin yaygın olmadığı; Türkiye’de rüşvet ödemek zorunda kalanların yalnızca %33’ünün bu durumu yetkililere şikâyet ettiği belirtilmektedir (Transparency International, 2011). Bununla birlikte, bilgi uçurma, kavram olarak Türkiye’de yaygın olarak bilinmemektedir. Aslında Türkiye’de bilgi uçurma toplum yaşamında kabul görmemekte; bilgi uçuranlara ‘ispiyoncu’ gözüyle bakılmaktadır. Öyle ki çocuklara okul öncesinden itibaren arkadaşını şikâyet etmenin ispiyonculuk olduğu öğretilmektedir. Bu bağlamda yanlış yapmanın / etik dışı davranmanın değil; yapılan yanlış / etik dışı davranışı birilerine şikâyet etmenin kabul görmediği bir değer sistemi oluşturuyor olabiliriz. Diğer yandan, hemen tüm eğitim kurumlarında yanlış / etik dışı davranışı şikâyet etmenin veya bilgi uçurmanın istenmeyen davranış olduğu desteklenirken; yönetim kademelerindeki bazı yöneticiler bilgi uçurmayı / şikâyet etmeyi destekler görünümündedir. Bu durumun en uç örneği Temmuz 2013’te bir havaalanı açılışında konuşan Başbakan’ın “...Tencere tavacıları da

<sup>1</sup> Bu çalışma yazar tarafından 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: asitoker@gmail.com

çekinmeden sizler yargıya taşıyacaksınız...” (CHA, 2013) biçimindeki konuşmasıdır. Bu konuşmasında Başbakan, halka komşusunu ihbar/şikâyet etmeyi salık vermiş; bunun üzerine de İstanbul’da oturan bir vatandaş üst katta oturan komşularını gezi parkı olaylarında tencere tava çalarak kendisini rahatsız ettiği gerekçesiyle polise şikâyetinde bulunmuştur (İnternethaber, 2013). Diğer yandan, devlet memurlarının, özellikle de öğretmenlerin okul içinde yapılan yanlış / yolsuzluğu/ etik dışı davranışı ihbar etmesi veya bu tür davranışlar hakkında bilgi uçurması genellikle kendilerine ceza olarak dönmektedir. Örneğin, Nisan 2007’de, okul müdürünü, makamını çıkarı için kullandığı gerekçesiyle savcılığa şikâyet eden öğretmen V.K. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başka bir okula sürülmüştür. Ayrıca 2010 yılında kendisini taciz ettiği gerekçesiyle müdürünü şikâyet eden A:U. başka bir okula tayin edilirken, söz konusu müdüre sadece kınama cezası verilerek müdürün görevini sürdürmesine izin verilmiştir (Aktifhaber, 2007; DHA, 2010).

Bilgi uçurma genelde Avrupa ve ABD’de ülkelerindeki araştırmacılar tarafından ve işletme alanında irdelendiğinden, bilgi uçurmanın diğer kültürlerde gerçekleşme biçimine yönelik çalışmaların yapılması gereği çeşitli yazarlarca (Park et al. 2008; Nayir ve Herzig, 2012) vurgulanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin bilgi uçurma tercihlerinde belirleyici olan değer yönelimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Okullarda yaşanan çalma, cinsel taciz, rüşvet gibi çeşitli etik dışı olaylara /yolsuzluk eylemleri sık sık basında (Milliyet, 2010; DHA, 2012; Usakhabermerkezi, 2013; Milliyet, 2013) yer almaktadır. Öğretmenler söz konusu eylemlerde genelde ellerinden bir şey gelmeyeceğini düşünerek sessiz kalmayı tercih etmektedir (Gökçe, 2013a). Bu bağlamda bu çalışmanın öncelikle öğretmenlere okullarda tanık oldukları yolsuzluk olaylarını /etik dışı eylemlere müdahale edebileceklerini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, eğitim yöneticilerinin de okullardaki yönetim süreçlerinin etkili gerçekleşmesinde bilgi uçurmadan yararlanabileceğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırmanın sonuçlarının, öncelikle eğitim yöneticilerine kamu hizmetlerinin yürütülmesinde, kamu dışında kalan yöneticilere de örgütlerinde ortaya çıkan yolsuzluk olayları ile mücadele etmede yararlı olacağı düşünülmektedir. Bilgi uçurma bir olgu olarak Türkiye’de yaygın olarak bilinmediğinden, bu çalışmanın Türkiye’de bilgi uçurma konusunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın, öncelikle eğitimciler ve eğitime yön veren politikacılar olmak üzere, topluma farkındalık kazandıracığı ve toplumda duyarlılık yaratacağı düşünülmektedir. Son olarak okullarda yürütülen bu çalışmanın diğer sektörlere de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Bilgi Uçurma Kavramı

Bilgi uçurma bir örgütte işverenin bilgisi dâhilinde gerçekleşen yasa dışı veya etik dışı eylemlerin, söz konusu eylemleri yapması emredilen veya bu eylemlerin yapıldığını gözleyen iş görenler tarafından, bu eylemlere müdahale edebilecek iç veya dış otoritelere bildirmesidir (Miceli ve Near, 1985). Bilgi uçuran (whistle-blower), örgüt içinde kendisine emredilen veya gözlediği etik/ yasa dışı eylemi/yolsuzluğu duyuran kişiye denir ve örgütün eski veya hali hazırda görev yapan iş göreni olabilir. Bir iş gören söz konusu eylemin insan haklarına aykırı olduğuna veya üçüncü kişilere zarar vereceğine inandığı için bilgiyi uçurur (Near ve ark. 2004).

Bilgi uçurma resmi veya resmi olmayan biçimde; içe veya dışa; kimliğini açıklayarak veya kimliğini saklayarak (anonim) gerçekleşebilir. *Resmi olarak bilgi uçurma*, gözlenen yanlış/yolsuzluğu (wrongdoing/corruption) örgütün belirlediği kurallara göre rapor etmektir. *Resmi olmayan bilgi uçurma* ise iş görenin gözlediği yanlış/yolsuzluğu, güvendiği bir yakınına söylemesi veya bir biçimde bildirmesi ile gerçekleşir. Yanlış/yolsuzluğu gözleyen iş görenin söz konusu eylemi, örgüt içinde, bu yanlış düzeltmeye yetkisi olan birilerine rapor etmesine ‘*içe bilgi uçurma*’ denir. Söz konusu iş görenin bilgiyi, yanlış/yolsuzluğu düzeltebilecek gücü olduğuna inandığı, örgüt dışında birilerine (medya, meclis veya meslek odaları) bildirmesine ise ‘*dışa bilgi uçurma*’ denir. Bilgiyi uçuran, bu sırada gerçek adını kullanıyor veya kimliğini açıklayıcı bilgi ekliyorsa ‘*kimliği belirli bilgi uçurma*’; takma ad kullanıyor veya kimliğini gizliyorsa ‘*anonim bilgi uçurma*’ adı verilir (Miceli ve Near, 1994; Vinten, 1996; Park ve ark. 2008).

Çeşitli modeller (Dozier ve Miceli, 1985; Near ve Miceli, 1985) bilgi uçurmayı, bir çeşit örgüt içi sosyal yarar sağlayıcı davranış (prosocial behavior) kapsamında görür. Bu modellere göre,



iş görenin öncelikle etik veya yasa dışı eylemi/ yolsuzluğu fark etmesi; daha sonra eylemin müdahale gerektirip gerektirmediğine karar vermesi gerekir. Bu iki aşamadan sonra iş görenin kendini gözlediği eylem hakkında bilgi uçurmada sorumlu hissetmesi gerekir. Eğer iş gören kendini sorumlu hissederse, bilgiyi hangi biçimde uçuracağına karar verir. İş gören bu süreç içinde bilgi uçurduğunda karşılaşacağı olası bedelin (ceza veya ödül) hesabını yapar. İş görenin bilgi uçurmaya karar vermesinde etkili olan faktörler vardır. Bunlar; kişisel, örgütsel ve durumsal faktörlerdir. Kişisel faktörler arasında kişinin ahlaki akıl yürütme biçimi, ahlaki değerlere bağlılığı, cinsiyeti, örgüte bağlılığı gibi değişkenler sayılırken; örgütün bürokratik yapısı, kültürü, liderlik biçimi gibi değişkenler de örgütsel faktörleri oluşturur. Durumsal faktörler ise gözlenen eylemin türü, eylemin doğrudan gözlenip gözlenmediği, diğer iş görenlerin de eylemin etik veya yasa dışı olduğuna inanıp inanmadığı gibi durumlardır (Miceli ve ark., 1991; Miceli ve Near 1994).

Bilgi uçurma, genellikle örgüt için bir tehdit olarak algılanmakla birlikte; yöneticiler tarafından desteklendiğinde, örgütün etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artıracak önemli bir araçtır. Bilgi uçurmanın bu işlevi yerine getirebilmesi için yöneticiler ile iş görenler arasında iki yönlü açık iletişimin olması gereklidir. Örgüte yarar sağlayacak bilgi uçurma, ancak esnek bürokrasilerde gerçekleşir (Near ve Miceli, 1985; Miceli ve ark., 1991; Miceli ve ark., 1999).

## 1.2. Yolsuzluk / Etik Dışı / Yasa Dışı Eylemler

Yolsuzluk genel olarak ‘kamu gücünün özel çıkarlar amacıyla kötüye kullanılması’; ayrıntılı olarak ise kamu gücüyle sınırlı olmayan herhangi bir görevin özel çıkarlar için kötüye kullanılması biçiminde tanımlanır (Tepav, 2006). Robinson ve Bennett (1995) örgütlerde gözlenen yasa/etik dışı eylemleri eylemin ciddiyetine göre önemsiz / ciddi ve eylemin hedefi ile ilgili olarak da kişiler arası/ örgütsel olmak üzere iki bölümde kategorilendirmiştir. Near ve ark.’nın (2004) örgütlerde gözlenen kötü yönetim, yasal şiddet ve cinsel taciz kategorilerinde en çok bilgi uçurulan etik /yasa dışı eylemler israf, çalma ve ayrımcılık olduğunu ortaya koymuştur.

## 1.3. Bilgi uçurma ve Etik Karar Verme

Near ve ark.’nın (2004) belirttiği gibi kişinin öncelikle, söz konusu eylemin yasa dışı veya etik dışı olduğuna karar vermesi gerekir. Liyanarachchi ve Newdick (2009) bilgi uçurmaya karar verme sürecini, Rest’in (1983) etik karar verme süreci modeli ile açıklamaktadır. Söz konusu model ahlaki bir olay karşısında kişinin davranışını şu şekilde açıklar: *Birinci aşama: Etik durumu tanımlama:* Etik durumu tanımlamak için kişinin bir ikilemi ahlaki yönleri ile tanımlamayı sağlayacak ahlaki farkındalığının olması gerekir. Eğer kişi etik bir sorun ile karşı karşıya olduğunu anlayamazsa hiçbir tepkide bulunmaz. Bu bağlamda ahlaki farkındalık etik sorunları algılamada kişiye ol gösteren temel beceridir. *İkinci aşama: Etik yönden yargıya varma:* Bu aşamada muhakeme yaparak söz konusu olayda ideal olan ahlaki davranış biçimi belirlenir. *Üçüncü aşama: Etik yönelim:* Bu aşamada, bir önceki aşamada yapılması gerektiğine karar verilen davranışı sergilemek için harekete geçirecek etik motivasyona sahip olmak gerekmektedir. *Dördüncü aşama: Harekete geçmek:* Bu son aşamada yapılması gerektiğine karar verilen etik davranış gerçekleştirilir (Rogojan, 2009; Woiceshyn, 2011). Rest’in bu modelini bir çok araştırmacı tarafından (Keenan, 2002 ve Near et al., 2004) kişilerin etik önceliklerinin düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır

## 1.4. Bilgi uçurma ve Etik Değer Yönelimi

Birçok araştırma (Near ve Miceli, 1986; Miceli et al. 1991; Gundlach et al., 2003) kişinin ahlaki akıl yürütme biçiminin bilgi uçurmaya etkisi olduğunu iddia eder. Miceli ve ark. (2001) ahlaki muhakeme gücü yüksek olan iş görenlerin bilgi uçurma ihtimalinin, düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu; ahlaki bakımdan kendilerini mecbur hissetmediklerinde iş görenlerin bilgi uçurmayı tercih etmediğini iddia eder. Lurie ve Albin’e (2006) göre etik teoriler kişilerin dini değerlerinin etkisi altında olmayan etik inancını anlamamızı sağlar. Etik teoriler belirli bir olaya odaklanıp, gerçekte neyin ahlaki olduğunu veya olmadığını anlamak için kullanılabilir. Ayrıca kişisel değerler, kişinin etik yöneliminin bilgi uçurmasına etkisini anlamamıza yardımcı olur (Nayir ve Herzig, 2012). Bu

bağlamda, birinin sahip olduğu etik değerleri bilmemiz, onun bilgi uçurma eğilimini anlamamıza yardımcı olacaktır.

### 1.5. Bilgi Uçurma Tercihinde Belirleyici Olarak İdealizm ve Görecelik

Forsyth ve Nye'a (1990) göre insanların etik ikilem durumlarında karar vermelerinde, sahip oldukları ahlak felsefeleri etkili olur. Ayrıca bireylerin ahlak inançları, tutum ve değerleri de sahip oldukları kişisel ahlak felsefelerinden etkilenecek oluşur. Söz konusu ahlak felsefeleri de temelde birbirin karşı gibi görünen idealizm ve görecelikten (relativizm) oluşur. İdealizm bireyin başkalarının refahını istemesini ve bu yönde çaba harcamasını bekler. Yüksek düzeyde idealist olanlar etik yönden doğru olan davranışların her zaman istenen sonuçlar doğuracağına inanır ve bu kişiler diğerlerine zarar vermekten kaçınır. Oysa görecelik bireylerin etik kararlarını evrensel ahlaki prensiplere göre almalarının derecesini gösterir. Göreceler ahlaki eylemleri gerçekleştiği duruma göre değerlendirirler (Forsyth, 1992). Buna göre yüksek düzeyde ahlaki muhakeme yeteneği olan idealistlerin bilgi uçurma olasılığının görecelere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İdealistler örgüt içinde bir yanlış eylem (wrongdoing) gördüklerinde görev anlayışının dışında harekete geçebilirken göreceler bu tür durumlarda daha az duyarlı olabilmektedir. Bu bağlamda daha idealist olan iş görenlerin kimliklerini saklamaya gerek duymadan örgüt içi bilgi uçurmayı tercih edebilir. Diğer yandan, göreci iş görenlerin örgüte bağlılıkların da az olmaları nedeniyle dışa bilgi uçurmayı tercih edebilirler (Vinten 1995; Nayir ve Herzig, 2012).

Bilgi uçurma, birçok ülkede, örgütlerin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artırmada önemli bir araç olarak kabul edildiğinden, 1990'lı yıllardan günümüze konuya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Miceli ve ark. (2001) bilgi uçurmada bireysel faktörleri incelerken; Keenan (2002) ve Near ve ark. (2004) kültürün bilgi uçurmaya etkisini araştırmıştır. Rhodes ve Strain (2004) tıp alanında çalışan akademisyenler arasında; Ohnishi ve ark. (2008) ise Japonya'da psikiyatri hastanesinde çalışan hemşireler arasında bilgi uçurmayı incelemiştir. Rehg ve ark. (2008) bilgi uçurmada cinsiyetin etkisini araştırmıştır. Zhang ve ark. (2009) Çin'de Liyanarachchi ve Newdick (2009) ise Yeni Zelanda'da bilgi uçurmayı irdelemiştir. Bu çalışmalar arasında Türkiye ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Park ve ark. (2008) Güney Koreli, Türk ve İngiliz öğrencilerini bilgi uçurmadaki farklılıkları bakımından incelemiştir; Türk ve İngiliz öğrencilerin içe bilgi uçurmayı diğer bilgi uçurma türlerine göre daha yüksek düzeyde tercih ettiğini ortaya koymuştur. Nayir ve Herzig (2012) özel işletmelerde görev yapan Türk yöneticilerin sahip oldukları etik değerlerin (idealizm ve görecelik) olası dışa ve anonim bilgi uçurma eğilimlerine etkisini irdelemiştir. Bu araştırmada Türk yöneticilerin idealist değerlere, görecelik değerinden daha yüksek düzeyde sahip oldukları ve her iki bilgi uçurmayı tercih etme durumlarının da orta dereceden düşük olduğu; her iki değer ile söz konusu bilgi uçurma biçimleri arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Gökçe (2013b) Türkiye'de eğitimcilerin sahip oldukları etik değerlerin (idealizm ve görecelik) olası dışa ve anonim bilgi uçurma eğilimlerine etkisini irdelemiştir; eğitimcilerin etik değerlere sahip olma düzeyleri bakımından Nayir ve Herzig (2012) ile benzer sonuca ulaşmıştır. Ancak etik değerlerin söz konusu bilgi uçurma biçimleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Gökçe (2013c) aday öğretmenlerin zekâ tipi ile etik değerlendirme ve bilgi uçurmayı tercihleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir; sözel zekâyâ sahip olduğu düşünülen öğrencilerin genel etik değerlendirmelerinin sayısal zekâyâ sahip olduğu düşünülen öğrencilerden daha yüksek olduğunu; ancak her iki grup arasında bilgi uçurmayı tercihlerde bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Gökçe (2013d) alternatif aday öğretmenlerin kadrolu veya sözleşmeli çalışma durumlarında olası içe ve dışa bilgi uçurma tercihlerini irdelemiştir. Söz konusu araştırmada da katılımcıların kadrolu oldukları durumda, sözleşmeli olma durumuna göre, hem içe hem de dışa bilgi uçurmayı daha yüksek düzeyde tercih edecekleri; kadrolu oldukları durumda ise içe bilgi uçurmayı tercih edecekleri ortaya çıkmıştır.

Günümüzde okullarda yasa dışı veya etik dışı eylemler olabilmektedir. Öğretmenlerden de herhangi bir işgören gibi bu tür durumlarda, söz konusu eylemlerin düzeltilmesi veya ortadan kaldırılması için harekete geçmesi beklenmektedir. Öğrenciler okullarda öğrenmenin yanı sıra eğitilmektedirler ve bu eğitim öncelikle okuldaki eğitimcilerin davranışları ile şekillenmektedir. Dolayısıyla okuldaki etik/yasa dışı eyleme sessiz kalan bir eğitimcinin öğrenciye başarılı bir model

olacağı düşünülemez. Bu bağlamda öğretmenlerin olası etik veya yasa dışı durumda hangi tür bilgi uçurmayı tercih edeceğini ve bu tercihlerine etki eden felsefi değerleri ortaya koymak, eğitimin niteliğini artırma çabalarında önem kazanmaktadır. Bu çalışma Park ve ark. (2008), Nayir ve Herzig (2012) ve Gökçe'nin (2013b) çalışmaları temel alınarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H1: İdealist eğilimi yüksek olan öğretmenlerin anonim bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı düşüktür.

H2: İdealist eğilimi yüksek olan öğretmenlerin dışa bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı düşüktür.

H3: Görecelik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin anonim bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı da yüksektir.

H4: Görecelik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin dışa bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı da yüksektir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin bu araştırma eğitimcilerin olası bilgi uçurma tercihlerine etki eden değer yönelimlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ölçeği ile elde edilen verinin analizinde SPSS 17 paket programından yararlanılmıştır.

### 2.1. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Marmara bölgesinde bulunan kamu orta öğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmakta olup, örneklemini ulaşılabilirlik ölçüsünde araştırma için kullanılan veri toplama aracını cevaplamaya gönüllü olan 287 öğretmen oluşturmaktadır. Söz konusu 287 öğretmene veri toplama aracı gönderilmiştir, ancak gönderilen veri toplama araçlarının 277'si analiz için uygun bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62'si (n=172) kadın ve %38'i (n=105) erkektir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%61, n=169) 35 yaş altında olup; üçte biri (%27, n=75) 35-44 yaş arasında; % 10'u (n=27) 45-54 yaş aralığında ve %2'si (n=5) 55 yaş üstündedir. Öğretmenlerin %34'ü (n=93) 5 yıldan az kıdeme sahipken, %24'ü (n=65) 6-10 yıl kıdeme, %22'si (n=61) 11-15 yıl kıdeme, %9'u (n=25) 16-20 yıl kıdeme; %7'si (n=19) 21-25 yıl kıdeme ve %4'ü (n=10) 25 yıl üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin çoğu (%87, n=241) lisans mezunuyken; %8'i (n=23) lisansüstü mezunu ve %5'i (n=13) ön lisan mezunudur.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma için hazırlanan veri toplama aracında öncelikle yolsuzluğun tanımı yapılmıştır. Devamında, katılımcıların söz konusu olası yolsuzluk durumları ile karşılaştıklarında, hangi tür bilgi uçurmayı tercih edecekleri sorgulanmıştır. Bu sorgulama için Park ve ark. (2008) tarafından geliştirilen 'Farklı Türde Bilgi Uçurma Tutumları Anketi' kullanılmıştır. Ardından katılımcıların idealizm ve görecelik etik değerlerine ne derece sahip oldukları sorgulanmıştır. Bunu yapmak için de Forsyth (1980) tarafından geliştirilen 'Etik Durum Ölçeği' kullanılmıştır. Farklı Türde Bilgi Uçurma Tutumları anketinde dört tür bilgi uçurma biçimini (içe, dışa, kimliğini açıklayarak ve kimliğini saklayarak) sorgulayan toplam 10 madde bulunmaktadır. Ankette yer alan dört boyuta ait Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları Park ve ark. (2008) tarafından, içe bilgi uçurma için .72; dışa bilgi uçurma için .61; kimliğini açıklayarak bilgi uçurma için .66; kimliğini saklayarak bilgi uçurma için .63 olarak bulunmuştur. Söz konusu anket Nayir ve Herzig (2012) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uygulanmıştır. Gökçe (2013b) de söz konusu anketi kullanmıştır. Bu çalışmada da ankette yer alan dört boyuta ait Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları; içe bilgi uçurma için .48; dışa bilgi uçurma için .15; kimliği belirli bilgi uçurma için .78 ve anonim bilgi uçurma için .69

hesaplanmıştır (Tablo 1). Görülüyor ki anketin güvenilirlik analiz sonuçları ‘dışa bilgi uçurma’ dışında Park ve ark. (2008) ile tutarlılık göstermektedir.

‘Etik Durum Ölçeği’ Forsyth (1980) tarafından geliştirilmiş ve Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte idealizm için 10 madde ve görecelik için 10 madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 7. Maddesi çıkarılmıştır. Söz konusu ölçek Nayir ve Herzig (2012) tarafından da kullanılmıştır. Nayir ve Herzig (2012) yaptıkları faktör analizi sonucunda idealizm alt boyutunda yer alan altı maddeyi atmış ve dört madde (madde 1, 4, 5 ve 6) ile analize devam etmiştir. Benzer biçimde görecelik alt boyutunda da yedi maddeyi ölçekten atarak analize üç madde (12,13 ve 15) ile devam etmiştir. Söz konusu araştırmacılar idealizm alt boyutuna ait Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısını .71; görecelik alt boyutuna ait Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısını ise .63 olarak bulmuşlardır. Bu bağlamda bu araştırmada da faktör analizi yapılması gereği duyulmuştur. Hiar, Anderson ve Tahtam’a göre (1987; Akt: Yazıcı ve Yazıcı (2010, p.1007) başka bir araştırmacının kuramının ve faktör sayılarının test edilmesi durumunda yapılacak faktör analizi, test edilecek faktör sayısı önceden belli olduğundan, söz konusu araştırmacının faktör sayısı ile sınırlandırılabilir. Yazıcı ve Yazıcı’nın (2010) Etik Durum Ölçeği’ni iki faktörler sınırlandırdığından, ölçeğin kuram ve içerik bakımından iki ana faktörü belirlediğinin varsayımından hareketle, bu çalışmada da bu yol izlenmiştir. Bu amaçla iki faktöre göre Varimax döndürme işlemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler analizi sonuçları incelenmiştir. Faktör yük değeri .45’ten aşağı olan maddeler analizden çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Sonuç olarak ölçekten dört madde (madde 7, 10, 19 ve 20) çıkarılmıştır. Dört madde çıktıktan sonra yapılan faktör analizi sonucunda KMO=.775 ve Bartlett testi anlamlı (914.119, df=120, p=.000) çıkmıştır. KMO’nun .61’den yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004, p.120). Ölçeğin idealizm boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .76 çıkmıştır. Ölçeğin birinci faktörü olan idealizm boyutunda yer alan 8 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .76; ikinci faktör olan görecelik boyutunda yer alan 8 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .72 bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: Değişkenlere İlişkin Cronbach’s Alpha Değerleri

	Cronbach’s Alpha
İçe bilgi uçurma	.48
Dışa bilgi uçurma	.15
Kimliği belirli bilgi uçurma	.78
Anonim bilgi uçurma	.69
İdealizm	.76
Görecelik	.72

Veri toplama aracının yönerge bölümünde okullarda yolsuzluğun ve bilgi uçurmanın tanımı yapılmıştır. Veri toplama araçlarının ikisi de beşli Likert formunda; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum (3) Biraz Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum biçiminde düzenlenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler de veri toplama aracının başında sorgulanmıştır.

### 2.3. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Katılımcıların olası bilgi uçurma tercihleri ile bu tercihlerine etki eden değer yönelimlerini belirlemede betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, bilgi uçurma tercihlerini belirlemeye yönelik ankette yer alan ‘dışa bilgi uçurma’ boyutunun Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı (.15) düşük olduğundan (Tablo 1), araştırmaya söz konusu boyut dışarıda bırakılarak devam edilmiştir. Dolayısı ile araştırmanın 2. ve 4. Hipotezlerini test etmek mümkün olmamıştır. Araştırmanın 1. ve 3. hipotezlerinin test edilmesinde ise Pearson Correlation analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen ilişkilerin kuvvetinin belirlenmesinde; 0.70–1.00 yüksek; 0.69–0.30 orta; 0.29–0.00 düşük biçiminde aralık değerler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004). Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır.

## BULGULAR

### 3.1. Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Tercihleri

Katılımcıların olası bilgi uçurma tercihlerini belirlemek için katılımcıların Farklı Türde Bilgi Uçurma Tutumları anketine verdikleri cevaplar incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Bilgi Uçurma Türleri

		$\bar{X}$	SS	Medyan	N
İçe		4.18	.93		
	Okulda uygun gördüğüm diğer öğretmenlere vb bildirim	4.04	1.24	4	276
	Okulda, yolsuzluğu yapan kişiden daha yetkili kişilere bildirim	4.29	1.03	5	275
Dışa		2.93	.98		
	Okulun dışındaki yetkililere bildirim	3.57	1.34	4	275
	Halka / velilere bildirim	2.28	1.33	2	275
Kimliğini açıklayarak		3.49	1.22		
	Gerçek adımı kullanarak bildirdim	3.54	1.36	4	275
	Hakkımda ayrıntılı bilgi (adım, okulum vb) vererek bildirim	3.43	1.33	4	275
Kimliğini saklayarak		2.57	1.20		
	Takma isim kullanarak bildirim	2.25	1.31	2	275
	İsimsiz, adresiz biçimde bildirim	2.89	1.43	3	275

Tablo 2'ye göre katılımcıların içe bilgi uçurmayı tercih etme olasılıkları ( $\bar{X}=4.18$ ) ile kimliğini açıklayarak bilgi uçurmayı tercih etme olasılıkları da yüksek düzeyde ( $\bar{X}=3.49$ ) çıkmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenler öncelikle 'okulda, yolsuzluğu yapan kişiden daha yetkili kişilere ve diğer öğretmenlere' bildirmeyi tercih etmektedir. Diğer yandan dışa bildirmeyi de tercih edecek öğretmenlerin de 'okulun dışındaki yetkililere bildireceği' ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler bilgiyi uçururken kimliğini açıklamayı tercih etmektedir. Diğer yandan, katılımcıların dışa ve anonim bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı düşük düzeydedir. Nayir ve Herzig'in (2012) ve Gökçe'nin (2013b) yalnızca dışa ve anonim bilgi uçurmayı irdelenmiştir. Söz konusu iki araştırmada da katılımcıların söz konusu iki tür bilgi uçurmayı da düşük düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulguları Nayir ve Herzig'in (2012) ve Gökçe'nin (2013b) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 3: Etik Değerlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss
İdealizm	273	4.55	.54
Görecelik	273	3.43	.70

Tablo 3'e göre katılımcılar idealizm etik değerine ( $\bar{X}=4.55$ ), görecelik etik değerinden ( $\bar{X}=3.43$ ) daha yüksek düzeyde sahiptirler. Nayir ve Herzig'in (2012) bulgularında katılımcıların idealizm etik değeri ( $\bar{X}=3.98$ ), görecelik etik değerinden ( $\bar{X}=3.34$ ) yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca Gökçe'nin (2013b) bulgularında da katılımcıların idealizm etik değeri ( $\bar{X}=4.67$ ), görecelik etik değerinden ( $\bar{X}=3.71$ ) yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu bulguları Nayir ve

Herzig'in (2012) ve Gökçe'nin (2013b) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın 2. ve 3. hipotezlerini (H1 ve H3) test etmek için Pearson Correlation analizi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Etik Değer Yönelimleri ile Bilgi Uçurma Tercihleri Pearson Correlation Değerleri

	İdealizm	Görecelik	Anonim bilgi uçurma
İdealizm			
Pearson correlation	1		
Sig.(2-tailed)			
N	273		
Görecelik			
Pearson correlation	.023	1	
Sig.(2-tailed)	.709		
N	273	273	
Anonim bilgi uçurma			
Pearson correlation	.068	.085	1
Sig.(2-tailed)	.262	.165	
N	271	271	275

p<.05

Tablo 4'e göre anonim bilgi uçurma ile idealizm veya görecelik etik değer arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların görecelik ve idealizm etik değere sahip olmaları ile olası anonim bilgi uçurma tercihleri arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Tablo 4'e göre araştırmanın 2. ve 4. hipotezleri dışında kalan hipotezler (H1, H3) de desteklenmemektedir. Nayir ve Herzig (2012) idealizm ile hem dışa hem de anonim bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı arasında ters ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan görecelik ile hem dışa hem de anonim bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı arasında doğru orantılı ilişkiyi kanıtlayamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları Nayir ve Herzig'in (2012) sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Gökçe (2013b) de araştırmasında idealizm ve görecelik etik değerleri ile bilgi uçurma türleri arasında bir ilişki bulamamıştır. Araştırmanın bulguları Gökçe'nin (2013b) bulguları ile de kısmen tutarlılık göstermektedir.

'Verilerin çözümü ve yorumu' başlığı altında belirtildiği gibi, Farklı Türde Bilgi Uçurma Tutumları anketinde bulunan 'dışa bilgi uçurma' boyutunun güvenilirlik katsayısı düşük olduğundan, söz konusu boyut anketin dışında bırakılarak analize devam edilmiştir. Dolayısı ile araştırmanın 2. (H2: İdealist eğilimi yüksek olan öğretmenlerin dışa bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı düşüktür) ve 4. (H4: Görecelik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin dışa bilgi uçurmayı tercih etme olasılığı da yüksektir) hipotezlerini test etmek mümkün olmamıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin bir öğretim yarıyılı içinde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum Sternberg (1997'den aktaran Fer, 2005, s.464)'in, stillerin "öğrenilebilir ve geliştirilebilir" olduğu görüşünü desteklemektedir. Öğretmenlerin zihinsel stilleri iki yönde biçimlendirilebilir. Birincisi öğretmenlerin baskın zihinsel stilleri onları belirli bir alanda öğretmeye itebilir ki belirli bir disiplinde öğretmek baskın zihinsel stili geliştirir. İkincisi ise baskın zihinsel stil kariyer yapılması düşünülen alana uyumlu hale getirilebilir ki böylece stil değişmiş olur (Zhang ve Sternberg 2006, s.54). Yapılan deneysel araştırmalarda (Lange 1973, Stone 1982, Chang 1988, Blanch 2001) öğrenci ve öğretmenlerin stillerinin bir süre sonra birbirlerine uyum sağladıkları görülmüştür. Bu durum, insanların belirli stilleri uzun süreli kullanmalarını gerektiren bir ortamda bulduklarında, çevreleri

ile baş edebilmek için yeni stiller oluşturmaya başladıklarını göstermektedir. Böylece insanların zihinsel stillerinin en azından bir derecede esnek ve değişebilir olduğu kanıtlanmıştır (Zhang ve Sternberg 2006, s.67).

Öğretmenlerin zihinsel stilleri dünyayı algılama biçimleri ve çevresel etkileşimleriyle ilişkilidir. Bu nedenle zihinsel stillerin öğrenme davranışlarını etkilemesi çok olasıdır. Diğer yandan, öğretmenlerin belirli öğretim davranışları gösterdiklerinde ödüllendirilmeleri, aynı öğretim davranışını tekrar etme eğiliminde olmaları da mümkündür. Aynı öğretim davranışını tekrar etme öğretmenlerde sabit zihinsel stiller geliştirebilir hatta önceki baskın stillerini bile değiştirebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin zihinsel stilleri eğitimsel pratikleri aracılığıyla değişebilir (Zhang ve Sternberg, 2009). Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında stil tercihlerinin değişmesi hatta aldıkları eğitime göre farklılaşması mümkün olabilir. Stiller yaşam süresi boyunca sadece ortama göre değil bireyin kendisi değiştiği için de değişebilir (Sternberg, 2009, s.88). Nitelik araştırma sonuçları öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin bir öğretim yarıyılı içinde değiştiğini desteklemektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim, bir öğretim yarıyılı içinde farklılaşan zihinsel stil tercihlerine etki eden değişkenlerden biri olarak görülebilir.

Zihinsel stil tercihi kişiye özgüdür ve bireysel bir özelliktir. Bir stil diğerinden kötü ya da iyi değildir. Böyle olmasına rağmen, bir öğretmenden beklenen yeterlik ile stil tercihi bağdaştırılabilir. 21. Yüzyıl öğretmeninde olması beklenen özellikler arasında yaratıcı ve üretken olma, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme ortamı hazırlama, çok yönlü olma gibi yeterlikler yer almaktadır. Bir öğretmenin zihinsel stil tercihinin de bu yeterlik ya da özelliklerle paralel ilişkide olması beklenebilir. Yasayapıcı stil tercihi, yenilikçi, fikir üreten ve yaratıcı özellikleri ifade etmektedir. Dolayısıyla bir öğretmende baskın stillerden birinin yasayapıcı olması beklenebilir. Araştırmada elde edilen “öğretmen adaylarının yarıyıl sonundaki yasayapıcı stil tercihi puanlarının öğretim yılı başına göre daha düşük olması” sonucu bu nedenle düşündürücüdür. Benzer biçimde yenilikçi stilin aksine tutucu (geleneksel ve denenmiş tercih eden) stile ait ortalamaların öğretim yarıyılı sonunda öğretim yarıyılı başına göre yüksek olması da öğretmenlerden beklenen yeterliklerle çelişmektedir.

Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde derslerin bölüm gözetmeksizin teorik ağırlıklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uygulama alanında öğretmen adaylarına yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine ne kadar fırsat verildiği tartışmalıdır. Öğretmen adaylarının yaratıcı olması isteniyorsa, onlara kendilerini bu anlamda ifade edebilecekleri fırsatlar verilmelidir (Sternberg, 2009, s.88). Başka bir ifadeyle yaratıcı öğretmen adayları ancak yaratıcılığın kullanıldığı öğrenme ortamlarında yetişir. Zihinsel stiller sosyalleşme sonucu oluştuğu gibi bu stillerin öğretilmesi de mümkündür. Bunun bir yolu öğrencilere geliştirilmek istenen stili kullanabilecekleri görevler vermektir. Böylece aynı stilin kullanılması o stili geliştirecektir (Sternberg, 2009, s.90). O halde öğretmen adaylarının değişen baskın stillerinin kasıtsız ancak derslerin içeriği ile o derslerde kullanılan yöntemlere uygun olarak değişmiş olabileceği söylenebilir.

Anlatım yönteminin bir parçası olarak görülen ezberleme daha çok tutucu stil ile ilişkilidir. Çünkü uzun yıllardır geleneksel okullarda da yapıldığı gibi pek çok bilginin emilmesi ve tekrar edilmesi beklenir. Başka bir ifadeyle ezberci bir yaklaşım tutucu zihinsel stil tercihinin geliştirecektir (Sternberg, 2009, s.119). Anlatım yöntemi değerlendirme şekli itibarıyla ezberci yaklaşımı destekler. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının tutucu stil puanlarının artmış olması ezberci anlayışın ve fazlaca ayrıntının sunulmasının bir sonucu olarak da görülebilir.

Henson ve Borthwick (1984) “insanların çoğunluğunun değiştirme yeteneği olduğu bilinmektedir. Bu nedenle hem öğretim hem de öğrenme stilleri değiştirilebilir” olarak belirtmişlerdir. Zihinsel stiller ile öğretim davranışları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalarda da zihinsel stillerin öğretim davranışlarını etkilediği görülmüştür. Yine yapılan çalışmalar öğretmenlerin zihinsel stilleri ile öğrencilerin zihinsel stilleri arasında bir adaptasyon olabileceğini göstermektedir. Lange (1973), öğrencilerin zihinsel stil haritalarını hemşirelik dersi aldıktan sonra öğretmenlerinin zihinsel stili yönünde değiştirmiş olduklarını belirtmiştir. Stone (1984) öğretmenlerin öğretim davranışlarının öğrencilerin zihinsel stillerine dayandırılabilceğini

vurgulamıştır. Chang (1988), öğrencilerin zihinsel stillerini öğretmenlerin öğretim stillerine adapte ettiklerini keşfetmiştir. Blanch (2001) ise üniversite düzeyindeki öğrencilerin, öğretmenlerinin stilleri kendilerinininki ile uyumsuz olsa da çeşitli zihinsel stillere uyum sağlayabilmede daha iyi olduklarını belirtmiştir. Söz konusu araştırmalarda da görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenciler sürekli etkileşim ve adaptasyonun bir sonucu olarak kendi baskın zihinsel stillerini değiştirebilirler (Zhang ve Sternberg, 2009). O halde bu araştırmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan “öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin aldıkları eğitim sonrasında farklılaşması” dersi veren öğretmenlerin baskın zihinsel stilleriyle de ilişkili olabilir.

Stillerin esnek, değişebilir ve başarılabilecek görev ya da ilişkide olunan iş ile uyumlu olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının alacakları eğitimin zihinsel stillerin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının baskın zihinsel stili akademik sosyalleşme içinde değişebilir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının öğrenilecek akademik konu ve beklenen öğretmen yeterliliğine uygun olarak baskın zihinsel stili geliştirecek biçimde planlanması ya da öğretmen adaylarının baskın zihinsel stiliyle uyumlu hale getirilmesi öğretmenin niteliğini arttırmada önemli bir basamak olarak görülebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Henry Holt and Company
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 732-757.
- Bulus, M. (2005). İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (6)1: 1-24.
- Cano-García, F. ve Hughes, E.H (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Clarke, R.J. (2005). Research Models and Methodologies. *HDR Seminar Series. Faculty of Commerce*. <http://www.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@commerce/documents/doc/uow012042.pdf>. 07.05.2013
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 87-106.
- Fer, S. (2005). Düşünme Stili Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 463-461.
- Grigerenko, E. L. ve Sternberg, R. J. (1995) Thinking Styles, D.H. Saklofske ve M. Zeidner (Ed.) *International Handbook of Personality and Intelligence* New York, Plenum Press, 205-230.
- Karasar, N.(1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (6.Basım). Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaya, B. (2009). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oxford Dictionary, <http://oxforddictionaries.com>. 03.05.2011
- Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Press, R., Richard J., Grimley, M., Dahraei, H. ve Banner, G. (2003). Cognitive Style, Working Memory And Learning Behaviour And Attainment in School Subjects, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 149-169.
- Rayner, S. ve Riding, R. (1997). Towards A Categorisation of Cognitive Styles And Learning Styles. *Educational Psychology*, 17, (1), 5-27.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences İn Learning and Behavior*. David Pulton Publishers: London.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretim Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Saracaloğlu, S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*, 14-16 Mayıs 2008, Çanakkale.



- Schmeck, R.R., (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum
- Sternberg, R. J. (2009). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1997). Are Cognitive Styles Still in Style?. *American Psychologist*, 52, (7), 700-712
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 132, 25-42 .
- Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr. 03.05.2011
- Zhang, L. F. (2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related? *Educational Psychology*, 20 (3) 271-283
- Zhang, L.F. (2001). Do Thinking Styles Contribute to Academic Achievement Beyond Self Rated Abilities? *The Journal of Psychology, Provincetown*, 135.
- Zhang, L. F. (2004). *Learning and Individual Differences* 15, 67–88.
- Zhang, L.F. ve Sternberg, R. J. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (2006). *The Nature of Intellectual Styles*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Zhang, L. F.,ve Sternberg, R. J. (Eds.) (2009). *Perspectives on The Nature of Intellectual Styles*. Springer Publishing Company: New York.

## Üniversite Öğrencilerinin Demokrasinin Eğitime Yansımaları Hakkındaki Görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

### The Opinions of University Students about the Reflections of Democracy in Education (Cankırı Karatekin University)

Pervin Oya Taneri<sup>1</sup>

**Özet:** Demokrasinin ilkelerinin gelecek nesillere benimsetilmesinde eğitim kurumlarının önemli rolleri vardır. Üniversitelerin demokratik toplumların sürdürülmesi ve geliştirilmesindeki etkisi bilindiğinden, üniversitelerde demokrasinin ilkelerinin ne kadar farkında olunduğunun ve bu ilkelerinin benimsenip benimsenmediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramların üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılmasıdır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı bu araştırmanın verileri, açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya Çankırı Karatekin Üniversitesi’nde öğrenim gören 72 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri 2012/13 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara göre, üniversite öğrencileri, tüm bireylere eşit davranan, öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayrımcılık yapmayan eğitimciyi demokratik olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde öğrenciler demokratik sınıf ve okulun en önemli özelliğinin eşitlik, ayrımcılık yapmama, ifade özgürlüğü, hoşgörü, saygı ve adalet olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları ise demokratik okulun sadece bir ideal olduğunu, gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitimde demokrasi, demokratik okul, demokratik sınıf, demokratik eğitimci, üniversite öğrencileri.

**Abstract:** Educational institutions have significant roles to adopt the next generation to the principles of democracy. It is known that universities have a role in the maintenance and development of democratic societies, thus it is necessary to reveal whether the principles of democracy adopted by universities or not. The purpose of this research is to explore the perceptions of university students on the concepts like “democratic educator”, “democratic classroom”, and “democratic school”. Phenomenological approach one of the qualitative research design was used in the research. Data were collected through a questionnaire composed of open-ended questions and focus group interviews. Seventy-two university students from Cankırı Karatekin University were participated in this study. The data were collected during the fall semester of 2012/13 academic year. The data were analyzed through descriptive analysis and content analysis. According to the findings, the university students describe democratic educator as an educator who behaves all individuals equally, does not make discrimination in relation to academic success and socio-economic status of students. Similarly, the students claimed that the most important characteristics of democratic school and democratic classroom are equality, indiscriminate, freedom of expression, tolerance, respect, and justice. Some of the university students stated that democratic school is only an ideal; it is not possible to realize.

**Key Words:** Democracy in education, democratic school, democratic classroom, democratic educator, university students.

## GİRİŞ

Demokrasi, çoğunlukla yönetim biçimi olarak algılanmakla birlikte, dünyada var olma şekli ve birlikte yaşama biçimidir. Demokrasi ve eğitim birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Diğer bir deyişle, demokrasi, eğitimdeki temel değer ve uygulamaları içerirken, eğitim de demokrasiyi güçlendirmenin ve sürdürmenin bir yoludur (Moss, 2011). Apple ve Beane’e (2007) göre ise demokrasi sosyal ve politik ilişkilerde yer alan temel inançtır; demokratik yaşam biçiminin temellerini oluşturan ilke ve değerleri içerir (Beane, 2005). Dewey’e (1916) göre ise demokrasi bir yönetim şekli olmaktan öte, bir ortak yaşama biçimidir. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere demokrasi, paylaşımı, farklı

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: oyataneri@karatekin.edu.tr

bakış açılarının ve görüşlerin karşılıklı değişimi ve müzakere edilmesi için fırsatları artırmak anlamına gelir (Moss, 2011).

Günümüzde, insanların etkileşim içinde oldukları her alanda demokrasinin gerekliliğinden, demokratik insan davranışlarının öneminden söz edildiği halde, toplumlarda sayıları gün geçtikçe artan şiddet olayları, halen ortadan kalkmayan ırkçı söylemler, yaşanan haksızlıklar ve eşitsizlikler, zenginleşen ülkeler yanında fakirleşen ülkelerin var olması demokrasinin temel ilkelerinin bireyler tarafından gerçek anlamda içselleştirilip yaşantı haline getirilip getirilmediğinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır.

Dewey'e (1916; akt:Perry, 2009) göre bilinçli bir biçimde paylaşılan bilgi ve deneyimlerin çeşitliliği, toplumsal birimlerle karşılıklı ilişkilerin zenginliği ve özgürlük düzeyi toplumsal yaşamın kalitesini belirlemektedir. Eğitim sisteminin bir yandan toplumu etkilediği diğer yandan da toplumdan etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, demokratik bir toplumdan söz edebilmek için eğitim sisteminin, demokratik yaşamı destekleyici işlev görmesi önemli rol oynamaktadır (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010). Özellikle çok kültürlü toplumlarda eğitim sisteminin demokratik ilkeler üzerine kurulması bireyler arası hoşgörü, farklı fikirlere saygı duyma, başkalarıyla yapıcı, saldırgan olmayan ilişkiler kurma yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Demokratik eğitim farklılıkların ortaya çıkarılmasını ve yaşatılmasını destekler (Şişman, Güleş & Dönmez, 2010).

Eğitim kurumları, demokrasi bilincinin oluşmasında ve yerleşmesinde önemli bir role sahip olduğundan (Çarıkcı & Er, 2010; Çilenti, 1998) eğitimin amacı, demokrasinin temel ilkelerini — eşitlik, adalet ve özgürlük— okulda verilen yazılı ve yazılı olmayan eğitim aracılığıyla eğitimin tüm bileşenlerine, dolayısıyla da tüm topluma kazandırmak ve benimsetmektir. Bu bağlamda, aile ortamı ve okullar demokrasinin ortaya çıkarılıp sağlıklı bir biçimde yaşatılacağı alanlardır. Okullarda bireyler arası ilişkiler, karar alma süreci, sınıf içi ve dışı etkinlikler, öğretmen davranışları başta olmak üzere demokratik okul kültürünün gözlenebileceği pek çok durum vardır. Demokrasi eğitimi resmi olarak okullarda verildiğinden (Çarıkcı & Er, 2010), demokrasinin gelecek nesillere benimsetilmesinde eğitim kurumlarının rolü önemlidir (Doğan 2001). Öğrencilerin demokratik davranış geliştirebilmeleri hem okullardaki demokrasi uygulamalarından hem de ailedeki ve toplumdaki uygulamalardan etkilenmektedir (Çarıkcı & Er, 2010).

Hoşgörülü ve adil bir toplum gerçekleştirmek, özgürlük, çoğulculuk, insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi demokratik değerleri benimseyen ve koruyan bireyler yetiştirmek, başkalarının haklarına saygılı, etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek, eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerindedir. Ancak ülkemizde insan hak ve özgürlüklerine saygılı, kendini ve çevresini geliştiren, demokratik tutum ve davranışlara sahip nitelikli bireyler yetiştirmede istenilen düzeye ulaşamamıştır (Kepenekçi, 2000). Bu nedenle bu hedeflere ulaşabilmek için başta eğitim kurumları olmak üzere, eğitim politikalarının, öğretmen yetiştirme sistemlerinin, öğretim programlarının ve anne baba tutumlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Demokratik eğitim, bireylerin eleştirel düşünme, ilgili olma ve soru sorma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (O'Brien, 2005). Demokrasi eğitimiyle bireylerin demokratik davranış biçimlerini öğrenmeleri ve yaşamları boyunca bu davranışları sürdürmeleri amaçlanmaktadır. Okullarda demokrasi kültürünü kazanmış olan bireylerin bu davranışlarını uygulamalı olarak gerçekleştirmelerini sağlamak için gerçek yaşamla eğitim programı arasında bağlantı kurmak gereklidir (Genç & Güner, 2012). Eğitim kurumlarında öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılan demokratik süreçlere benzeyen durumlar üzerinde düşünmelerine ve tartışmalarına olanak sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, velilerin, sivil toplum örgütlerinin, danışmanların, eğitim yöneticilerinin ve eğitim kurumlarındaki tüm çalışanların eğitimle ilgili karar alma süreçlerine aktif bir biçimde katılmaları da öğrencilerin demokrasi kavramının somutlaştırılmaları üzerinde etkili olmaktadır.

## 1.1. Demokratik Eğitim

Demokrasi, politik bir sistem olduğu kadar bireysel özgürlüklerin de temelidir ve bu özgürlükler, eğitim sistemi içinde gelişebilir (Morrison, 2008). Bu nedenle, demokratik eğitim, özgürlük temelli eğitimle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak, demokratik eğitimle ilgili üzerinde uzlaşmaya varılmış tek bir tanım yoktur. Apple ve Beane (2007) demokrasinin tanımı üzerinde henüz bir uzlaşmaya varılamamışken, okullarda demokrasinin taşıdığı anlam konusunda uzlaşmanın mümkün olmayacağını belirtmektedir. Bu nedenle, farklı disiplinler demokratik eğitimin farklı özellikleri üzerinde durmaktadır. Tıpkı demokrasinin uygulanış biçimlerinde olduğu gibi, demokratik eğitimin de birbirinden farklı uygulamaları bulunmaktadır. Demokratik eğitimin amaçları eğitimin nerede yapıldığına, eğitim alan bireylere ve kaynaklara erişime bağlı olarak değişmekle birlikte (Williams-Boyd, 2003) en genel anlamıyla demokratik eğitim, öğrenmenin kendisini demokratikleştirmektir (Gould, 2003).

Okullarda akademik başarının önemsenmesi ve teşvik edilmesi rekabeti, dolayısıyla da elemeyi ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle, okullarda demokratik ortam oluşturmak için akademik başarının ödüllendirilip, teşvik edilmesi yerine kültürel çeşitliliğin gelişmesine olanak verilmelidir. Zajda vd.'nin de (2008) belirttiği gibi demokrasi, toplumlarda çeşitliliğe değer verdiği zaman etkilidir. Demokratik eğitimde, bireyler ve gruplar arasındaki çeşitliliği kabul edilir; bireyler arasındaki iletişim, etkileşim ve ilişkiler bu çeşitlilik içindeki bütünleşmeyle güçlenir (Dewey, 1916; akt:Perry, 2009).

Demokratik eğitim yalnızca sınıfla, okulla ya da belli bir kurumla sınırlandırılmaz. Hatta okulun ve eğitim programının dışındaki durumlar ya da yaşantılar daha belirleyici olmaktadır. Okullarda yeni yeni hayata geçirilen okul meclisleri, öğrenci başkanlık seçimleri gibi uygulamalar gençlerin karar alma sürecine katılımını ve demokrasinin ilkelerini öğrenmesini çok az etkilemektedir. Biçer (2009), çalışmasında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin orta düzeyde kazandırıldığını belirtmektedir. Biesta, Lawy ve Kelly (2009), gençlerin demokrasi konusunda en az okulda öğrendikleri kadar ya da daha fazla bilgiyi ailelerinden, arkadaşlarından, boş zaman etkinliklerinden, kitle iletişim araçlarından, reklamlardan ve bireysel deneyimlerinden öğrendiklerini belirtmektedir.

Biesta (2011) demokrasi eksikliğiyle savaşmanın yollarından birinin de demokrasiyi daha çok uygulamak olduğunu belirtmektedir. Ona göre yetişkin eğitimi, vatandaşlık ve toplumun sesi konularında yapılan durum çalışmaları, öğrenmenin -özellikle toplu ve eylem temelli öğrenmelerin- demokratikleşmenin gerçek uygulama ve süreçlerindeki önemli rolünü ortaya çıkarmakta olup yetişkinleri demokrasi konusunda eğitmenin en iyi yolu demokratikleşmeyi gerçek uygulamalarda göstermektir.

Demokratik eğitimin ayrımcılık yapmama ve haklar, karar verme sürecine eşit katılım ve başarı için eşit teşvik etme gibi bileşenleri vardır (English, 2002). Demokratik eğitimde, demokratik felsefe ve eğitim arasında etkileşim kurulur, okullar demokratik süreçlerle yönetilir, verilen eğitim çoğulcudur ve insan haklarına saygıya dayalıdır, ilişkiler ve değerlendirmeler diyaloga dayalıdır ve bireylerin eleştirel düşünceleri teşvik edilir. Daha açık ifade edilecek olursa, demokratik okullarda gençler de dahil olmak üzere, eğitimle doğrudan ilgili olan tüm bireyler okuldaki karar verme süreçlerine katılma hakkına sahiptir, öğretmen ve öğrenciler ortak planlama yapar ve farklı görüşler desteklenir (Rainer & Guyton, 1999). Okul yönetiminde ve politikaların belirlenmesinde geniş katılım sağlanmaktadır. Doğası gereği pek çok farklılıkları barındıran okul toplumunda, ancak bu farklılıklar bir sorun olarak değil bir zenginlik olarak görülür ve ödüllendirildiğinde demokrasiden söz edilebilir. Ayrıca, eğitim olanaklarına erişim konusunda da bireyler arasında bir eşitlik olması demokratik eğitimin en önemli ilkelerinden biridir (Apple & Beane, 2007).

## **1.2. Demokratik Eğitimci**

Neredeyse tüm eğitimcilerin farklı eğitim felsefeleri ve öğretim biçimleri vardır. Demokratik eğitimciyi tanımlamadan önce demokratik vatandaşın sahip olması gereken özelliklerden söz etmek daha uygun olacaktır. İskoçya’da Mükemmellik İçin Eğitim Programı 2004 adlı dokümanda bütün çocukların ve gençlerin “sorumlu vatandaşlık” özelliklerini kazanmaları öngörülmektedir. Programda sorumlu vatandaşlık şöyle betimlenmektedir: Demokratik bireyler, diğer bireylerle saygılıdır; sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yaşama katılmaya gönüllüdür; dünyaya karşı bir anlayış ve bilgi üretir; farklı inançları ve kültürleri anlar; bilinçli seçimler yapar ve bilinçli kararlar alır. Çevresel, bilimsel ve teknolojik meseleleri değerlendirir; karmaşık, tartışmalı konularda bilinçli ve ahlaklı bir bakış açısı geliştirir (SE, 2004). Buradan hareketle, demokratik eğitimcinin ilk önce demokratik vatandaş özelliklerini taşıması gerektiği anlaşılmaktadır. Okulların ve eğitimin demokratikleşmesi, eğitimcilerin belirgin çabalarıyla gerçekleşmektedir. Demokratik okullarda eğitimcinin rolü, demokrasiyi hayata geçirmek için gerekli düzenlemeler yapılması ve olanakların devreye sokulması için girişimde bulunmaktır (Apple & Beane, 2007).

Bazı eğitimciler geleneksel eğitim anlayışının etkisiyle tüm otoriteyi kendilerinde tutmayı, eğitim-öğretim ile ilgili tüm konuları kontrol etmeyi tercih ederken, bazıları da daha demokratik bir yaklaşımı benimser; yetki ve sorumlulukları öğrencileriyle paylaşır, karar alma sürecinde öğrencilerin görüşlerini de göz önünde bulundurur. Çoğulcu bakış açısına sahip olan eğitimciler, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde mesleki kararlar alır (Shechtman, 2002). Demokratik yaklaşım yalnızca sınıf yönetimini kolaylaştırmakla kalmayıp öğrencilerin öğrenmelerini de olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf içinde ve okulda yapılan her uygulama demokrasinin işleyişi hakkında ipuçları taşımaktadır. Eğitimcinin kullandığı öğretim yöntemleri, öğrencileri gruplandırma biçimi, öğrencilerle iletişimi, öğretmenin adalet ve eşitlik gibi konulardaki tutumlarını yansıtmaktadır. Oakes (2005), öğrencileri heterojen gruplara ayırmanın akademik ve başarıyı arttırmanın yanı sıra sosyal adalet ve eşit erişim sağlamada da önemli bir işlevi olduğunu belirtir.

Demokratik eğitimci, demokrasinin ilkelerinin farkında olan ve bu ilkeleri uygulamaya özen gösteren kişidir. Demokratik eğitimcinin rolü sadece okulla ya da sınıfla sınırlı değildir. Diğer bir deyişle, ‘demokratik eğitimciler sadece okuldaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın değil, aynı zamanda bunları yaratan koşulları değiştirmenin arayışındadır’ (Apple & Beane, 2007, s. 42).

Demokratik eğitimcinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir; bireyler arası farklılıkları kabul eden ve toplumun vazgeçilmez bir ögesi olarak gören, tüm bireylere adil ve eşit davranan, bireyler arası işbirliğini sağlayan, hoşgörülü, sorumlulukları paylaşan, öğrencileri karar alma sürecine dahil eden, çoğunluğun kararlarına saygı duyulurken azınlığın haklarının da korunmasının gerekliliğini vurgulayan, sınıfta saygı ortamı yaratan eğitimcidir.

## **1.3. Yükseköğrenim ve Demokrasi**

Eğitim düzeyi ile demokrasi arasında bir ilişki olduğu (Lipset, 1994), yükseköğrenimin daha demokratik bir siyasete yol açtığı hipotezi pek çok araştırma ile desteklenmektedir (Barro, 1999; Glaeser, LaPorta, Lopez-de-Silanes & Shleifer, 2004; Papaioannou & Siourounis, 2008). Eğitim, vatandaşlık kültürünün ve demokratik siyasete katılımın önemli bir belirleyicisidir (Almond & Verba, 1989).

Yükseköğrenimin demokratik vatandaşlık üzerindeki etkilerini konu alan çok az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmaların çoğunda örgün eğitimin süresi arttıkça demokratik vatandaşlığa olumlu katkılarının da arttığı kabul edilmektedir. Yükseköğrenimin demokratik toplum oluşturulmasında ve sürdürülmesinde rolü olduğu düşüncesi yeni olmamakla birlikte, günümüzde araştırmacılar, üniversitelerin demokratikleşme sürecine ve demokratik yaşamın kalitesinin arttırılmasına katkılarının toplumdaki herhangi bir kurumun ya da iş kolunun katkılarından daha fazla olup olmadığını araştırmaktadır (Biesta, 2011). Yükseköğrenimin demokrasiye katkıları ilk olarak aydınların, bilgili ve eleştirel düşünen vatandaşların eğitimi düşüncesinde yer almıştır. Günümüzde de yükseköğrenimin demokrasiye katkıları tartışılmaktadır. Bu tartışmaların odak noktasını eğitim

programlarının ve öğretim uygulamalarının, öğrencilerin sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması oluşturmaktadır (Rowland, 2003).

Mattes ve Mughogho (2010), hem eğitimin demokratik vatandaşlık üzerindeki etkilerini hem de yükseköğrenimin ayırt edici etkilerini geniş bir yelpazede incelenmişlerdir. Mattes ve Mughogho'ya (2010) göre, üniversiteler ve yüksekokullar demokratik vatandaşlık için gereken (örn: katılımcılık, temel demokratik değerler v.b.) eleştirel becerilerin gelişimi için fırsatlar sunmaktadır. Bazı araştırmacılar, eğitim kurumlarının özellikle üniversitelerin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesi üzerinde dururken, bazıları da yükseköğrenimin kendisinin dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır (Biesta, 2011). Delantly (2003) üniversitelerin yalnızca seçkinlerin ya da uzmanların sesinin duyurulduğu değil, halkın söyleminin yer aldığı bir mekan olması gerektiğini savunmuştur. Böylece üniversiteler, sosyal değişime cevap veren değil önyak olan kamusal alanların temsilcisi olacaktır. Çelik (2002) de okulların sadece kültür üretmekle kalmayıp kültürü aktaran örgütler olduğunu savunmaktadır.

Özellikle uluslararası öğrenci kabul eden üniversitelerin artması ve öğrenci değişim programlarının yaygınlaşmasıyla birlikte yükseköğretimde farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve etnik gruplardan, farklı dil, din, cinsiyet ve yaşlardan bireyler bir araya gelmeye başlamıştır. Bu durum bireyler arası hoşgörü, inanç farklılıklarına saygı, ayrımcılığa karşı olumsuz tutum geliştirme, işbirlikçi çalışma, kendini özgürce ifade etme gibi demokrasi ilkelerinin yaşamın bir parçası haline getirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bireylerin demokratik yaşam biçimini benimsemeleri için ilk olarak demokrasi kavramının ve bunun eğitime yansımalarının farkına varmaları gerekmektedir.

Eleştirel öğrenme, etnik tartışma ve yurttaş katılımı için önemli kamusal alanlar olan üniversitelerde demokrasinin ilkelerinin ne kadar farkında olunduğunun ve bu ilkelerinin benimsenip benimsenmediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bakımdan üniversite öğrencilerinin eğitim sisteminden çıkmadan önce demokrasi konusunda nasıl bir kavramsal algı oluşturduklarının belirlenmesi, o toplumda demokratik yaşam biçiminin gelişiminin tahmin edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramların üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada, bu genel amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencileri demokratik eğitimci kavramını nasıl algılamaktadır?
2. Üniversite öğrencileri demokratik sınıf kavramını nasıl algılamaktadır?
3. Üniversite öğrencileri demokratik okul kavramını nasıl algılamaktadır?
4. Üniversite öğrencilerine göre demokratik okul kavramının altında yatan temel ilkeler nelerdir?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşamlarında karşılarına çıkan demokrasi, demokratik okul, demokratik sınıf ve demokratik eğitimci gibi kavramlar hakkındaki algılarının derinlemesine incelenmesi ve görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada belli bir olguya (demokrasi olgusuna) ilişkin bireysel algıların veya bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### 2.2. Örneklem

Nitel araştırmalar doğası gereği esnek olduğundan, bu çalışmada birden fazla örnekleme yöntemi aynı anda kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme ve doğrulayıcı

durum örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmaya Çankırı Karatekin Üniversitesi'nin Sağlık Yüksek Okulu'nda öğrenim gören Hemşirelik birinci sınıf öğrencileri ile başlanmış, daha sonra bu öğrencilerden elde edilen verilerin zenginleştirilmesi ve verilerin ne derecede geçerli ve tutarlı olduğunun belirlenmesi amacıyla Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin de görüşleri alınmıştır.

Araştırmada toplam 75 lisans öğrencisine ulaşılmış, anketlerden üç tanesi araştırmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların 45'i kadın ve 30'u erkektir, yaşları 18 ile 23 aralığındadır ve yaş ortalaması 20'dir. Öğrencilerin 29'u Hemşirelik Bölümünde, 43'ü de Felsefe Bölümünde öğrenim görmektedir. Araştırma verileri 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri, katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak demokratik sınıf ortamının nasıl olması gerektiği konusunda görüşlerini paylaşmalarına ve tartışmalarına olanak veren odak grup görüşmeleri (Powell, Single & Lloyd, 1996) ve açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmelerinin seçilmesinin nedeni bu yöntemin hem tarama modellerinden daha fazla bilgi elde edilmesine olanak sağlaması hem de katılımcıların yeni düşüncelerini çabuk ve gerçekçi bir biçimde ortaya çıkarmasıdır (Krueger & Casey, 2000). Bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında odak görüşmeler daha az zaman gerektirir, görüşmecinin görüşlerine daha az vurgularken, katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarır. Bu tür görüşmelerde elde edilen detaylı nitel veriler araştırmacının konuyu derinlemesine incelemesine yardımcı olur. Ayrıca, bu tür görüşmeler katılımcıların ön hazırlık yapmadan ve fazla emek harcamadan araştırmaya katkıda bulunmalarına olanak verir (Bader & Rossi, 2002). Odak görüşmelerin en önemli yararlarından biri de katılımcılar arasındaki görüş alışverişinin bireylerin düşüncelerinin derinlemesine yansıtılmasını teşvik etmesidir (Gray, Williamson, Karp & Dalphin, 2007). Lindlof ve Taylor (2011) odak görüşmelerde her bir bireyin konuşmaları arasında bağlantı kurulmasını, konuşmacıların birbiri üzerinde yayılan ve süren etkisini "bir çeşit zincirleme ya da dalga etkisi" olarak adlandırmaktadır. Grup etkisiyle ortaya çıkan bu yansıtımlar bireysel görüşmelerde gizli kalan önemli noktaların ortaya çıkarılmasını sağlar (Tracy, 2013).

Odak görüşmelerinde az sayıda genel ve açık uçlu soru sorularak bütün katılımcıların görüş ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2008). Görüşmelerde olabildiğince fazla bilgi edinebilmek için gönüllü ve benzer deneyimlere sahip olan katılımcıların seçilmesine özen gösterilmiştir. 8-10 katılımcıdan oluşan iki odak grup görüşmesi yapılarak, katılımcıların etkileşim içinde konuyu tartışmaları, birbirlerinin cevaplarını dinleyerek verilen cevaplara eklemeler yapmaları ya da eleştiri getirmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların uzlaşmaya varmalarını sağlamak gibi bir çaba gösterilmemiş, yalnızca birbirlerinin görüşlerini dinleyerek kendi görüşlerini etki altında kalmadan ifade etmeleri beklenmiştir. Odak grup görüşmeler ideal süre 90 dakika olduğundan (Tracy, 2013) bu süre aşılmamaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler açık uçlu anket sorularının yazılmasına da yardımcı olmuştur. Anket soruları, odak grup görüşmelerinde katılan öğrenciler de dahil olmak üzere 75 öğrenciye uygulanmış, 72 anket analizlere dahil edilmiştir.

### **2.4. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Veri çözümleme sürecinde ilk olarak ses kayıt cihazı ile kaydedilen odak grup görüşmeleri metin haline getirilmiş ve anketlerden elde edilen ham verilerle birlikte içerik analizine tabii tutulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu süreçte ilk olarak odak görüşmelerden ve anketlerden elde edilen metinler araştırmacı ve bir meslektaş tarafından birkaç kez okunmuştur. Tekrar okumaları sırasında ifadelerin benzerliğine göre veriler gruplandırılmış ve temalar belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde

toplanan verilerin özgün formuna sadık kalınarak, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmasının yanı sıra belirlenen temalar ışığında veriler arası ilişkiler belirlenmiş ve kodlamalar yapılmıştır (Wolcott, 1994).

## 2.5. Geçerlik, Güvenilirlik ve Etik

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin geçerliği katılımcıların samimi görüşlerine bağlı olduğundan (Gray vd. 2007), gönüllü bireylerin çalışmada yer almasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, diledikleri zaman herhangi bir tazminat olmadan araştırmadan çekilebilecekleri, araştırmadan elde edilen bilgilerin yalnızca araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçla kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sırasında katılımcıların gerçek bilgileri gizli tutularak her katılımcının bölümünü gösteren büyük harf (Felsefe= F, Hemşirelik= H) ile cinsiyetini küçük harf (Kadın=k, Erkek=e) ve bir sayı (#) kullanılmıştır (Örn: Fk#12, He#8 vb.). Katılımcıların cümlelerinden alıntılar yapılırken, katılımcının araştırmaya katkısı olmayan cümleleri kısaltılmış, kısaltmalar “(…)” şeklinde gösterilmiştir.

Verilerin güvenilirliğinin sağlanması için katılımcılar, veri toplama süreci ve analizler ayrıntılı olarak betimlenmiştir (Bochner, 2000). Ayrıca, araştırmada birden fazla veri toplama ve örnekleme tekniği kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmada farklı sınıflardan, bölümlerden, yaş gruplarından ve cinsiyetten öğrencilerin bakış açılarına yer verilerek, bu gruplar arasındaki görüş farklılıklarının araştırma sonuçlarına nasıl yansıdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Tracy, 2010). Diğer taraftan, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için aynı verileri kodlayan araştırmacıların uzlaşma yüzdesi, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ile 0.87 olarak hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin “demokratik eğitmen”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” kavramlarını nasıl algılandıklarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmanın bulguları araştırma sorularına göre sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

### 3.1. Öğrencilerin Demokratik Eğitmenin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun demokratik eğitmenin davranışlarını akademik başarı ve derse katılımı ilişkilendirdikleri göze çarpmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demokratik eğitmeni/öğretmen denilince akıllarına ne geldiği sorusuna verdikleri cevapların frekansları gösterilmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, katılımcılara göre demokratik bir eğitmenin en belirgin özellikleri “eşitlik, tarafsızlık, farklı görüşlere saygı ve ayrımcılık yapmama, adil olma”dır.

Tablo 1: Demokratik Eğitmenin Özelliklerine İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Eğitmenin Davranışlarını Niteleyen Kavramlar</i>	<i>f</i>
Eşitlik	41
Ayrımcılık yapmama	32
Farklı görüşlere saygı	28
Adil	10
Hoşgörülü	8
Nesnel	8
Tarafsız	3
Önyargısız	2
Eleştiriye açık	2
Çağdaş	1



Ancak, katılımcıların eşitlik algısının, demokrasinin temel ilkelerinde tanımlanan eşitlik anlayışından biraz farklı olduğu dikkat çekmektedir. Daha açık belirtmek gerekirse, katılımcıların çoğu demokrasinin din, dil, cinsiyet, etnik köken ayrımı gözetmeden herkese eşit davranmaya dayanan eşitlik ilkesinin demokratik eğitimcilerdeki yansımalarının sadece “öğrencilere ayrımcılık yapmadan söz hakkı tanınması ve not verirken adil olması” biçiminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar görüşmelerde “ayrımcılık” kavramını cinsiyete, akademik başarıya, sosyo ekonomik durumlarına göre öğrencilere farklı davranılması anlamında kullanılmaktadır. Aşağıdaki alıntılar öğrencilerin bu görüşlerini örneklemektedir:

*“Notu düşük ya da yüksek fark etmeden tüm öğrencilere aynı şekilde davranan öğretmen.” (Hk#6).*

*“Her öğrenciye eşit davranan bir öğretmen. Düşük (not) alanla ilgilenmeyip yüksek (not) alanla ilgilenen bir öğretmen demokratik değildir.” (Hk#7).*

*“Kız-erkek, tembel-çalışkan ayrımı yapmadan tüm öğrencilere eşit davranan biri.” (Hk#28).*

*“Konu paylaşımı yaparken (...) sınav kağıtlarını değerlendirirken, öğrenciler arasında cinsiyet, derslerdeki başarı durumu, belli bir dini veya siyasi gruba yönelik fikirleri barındıranlara karşı ayırım gözetmeyen, (...) ikili ilişkilerini göz önünde bulundurmeyen (...) öğretmen demokratiktir. Her koşulda tarafsızlığını koruyabilmeli, kendi düşüncelerini dayatmak yerine tartışma ortamı sağlayarak fikir alternatiflerini ortaya koyabilmelidir.” (Fe#33).*

Araştırma bulgularında katılımcıların çoğu eğitimcinin sınıf içi rolleri üzerinden görüş bildirmekle beraber, bazı katılımcılar eğitimcinin rolünün sadece sınıf içi davranışlarla sınırlı olmaması gerektiğini savunmuşlardır. Bir felsefe öğrencisi bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*“Tüm öğrencilere gerek derste gerekse sosyal hayatta aynı şartlarda eşit davranıp, öğrenciler arasındaki farklılığı, ayrımcılığı hissettirmeyen, çok yönlü bir öğretmen bana göre demokratiktir.” (Fk#32).*

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar bireysel farklılıklara değer veren, eleştiriye açık, farklı görüşleri hoşgörüle karşılayan bir eğitimci tanımı yapmaktadırlar. Bu konuda bir felsefe öğrencisinin aşağıdaki sözleri dikkate değerdir:

*“Demokratik öğretmen farklılıkların farkındadır (...) öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz, kızmaz (...) öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaz ve öğrenciler arasında eşitliği sağlar. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmesini ve sınıfta herkesin kendisini ifade etmesini sağlar (...). her şeyden önce adil olmalıdır (...).” (Fe#34).*

### **3.2. Öğrencilerin Demokratik Sınıf Ortamı ile İlgili Görüşleri**

Katılımcılar demokratik sınıf ortamını bireylerin kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende ve özgür hissetmelerine olanak veren, siyasi ve etnik gruplaşmaların olmadığı, farklı görüşlere saygı duyulduğu bir yer olarak betimlemektedirler. Katılımcıların çoğu hak ve özgürlüklerine vurgu yaparken bu hak ve özgürlüklerin tamamlayıcısı olan sorumluluklardan ve aktif katılımdan yalnızca birer katılımcı söz etmiştir. Tablo 2’de katılımcıların demokratik sınıf ortamı nasıl olmalıdır sorusuna verdikleri cevaplarının frekansları gösterilmektedir:

Tablo 2 : Demokratik Sınıf Ortamının Özelliklerine İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Sınıf Ortamını Davranışlarını Niteleyen Kavram/ Sıfat/Tanım</i>	<i>f</i>
İfade özgürlüğü	44
Eşitlik	35
Ayrımcılık olmaması	28
Karar alma sürecine katılım	17
Saygı	11
Hoşgörü	10
Çoğunluk ilkesi	7
Barışçıl çözümler	2
Tartışma	2
Fırsat eşitliği	2
Aktif katılım	1
Hak ve sorumluluklar	1

Hemşirelik bölümünde okuyanlar sınıf içi demokratik ortamla ilgili olarak en çok karar alma sürecine katılımın önemini vurgularken, felsefe bölümü öğrencileri, ifade özgürlüğü, hoşgörü, saygı, ayrımcılık yapılmaması ve eşitlik konuları üzerinde durmaktadır. İzleyen satırlardaki alıntılar bu durumla ilgili örneklerden bazılarıdır:

*“Sınıfıla ilgili bir karar verileceği zaman sınıftaki herkesin görüşü alınmalıdır. Çoğunluğun fikrine uyulmalıdır.” (Hk#20).*

*“Sınıfın demokratik olması demek herhangi bir konuda verilecek olan kararın bir kişi tarafından değil, tüm sınıf üyelerinin ortaklaşa vermesiyle sınıf demokratik olur.” (Hk#18).*

*“Her türlü düşünceye, farklı anlayışlara (karşı) hoşgörülü olan sınıf demokratiktir.” (Fe#52).*

*“Karşıt görüşlerin, hoşgörü, saygı ve rasyonel tutumlarla tartışılabilmesi.” (Fe#54).*

*“Sınıfın demokratik olması bireylerin önünde duvar olmaması demektir. İsteyen istediği fikri kendince ama saygılı bir dille, çekinmeden ifade edebilmeli. Kimse seçimleri için suçlu tutulmamalı ve görünüşe aldanılmamalı.” (Fk#57).*

Katılımcılardan bazıları sınıfta demokratik bir ortam olmadığını, sınıf içindeki tartışmalar sırasında topluluktan dışlanma korkusu nedeniyle sınıftaki diğer bireylerin ve dersin sorumlusunun çoğunluğunun kabul ettiği görüşlere uygun olmayan görüşlerini paylaşırken temkinli davrandıklarını, bazı görüşlerini kendini kısıtlayarak belirttiklerini bazı fikirlerini ise söylemekten vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir. İzleyen satırlar katılımcıların bu endişelerini yansıtmaktadır:

*“(Demokratik sınıfta) öğrenciler arkadaşlarıyla alay etmemeli, onlara iyi davranmalı. (...) ben hep bu korkuyla sınıfta konuşamadım. İçimdeki korkuyu hala atamıyorum. Söyleyemediklerim (...) hep sınıf ortamından kaynaklanmaktadır.” (Fk#58).*

*“(Demokratik sınıf) acaba düşüncemi söylediğimde hoca bana (kafayı) takar mı? Bu düşüncelerim notlarıma yansır mı? gibi soruları barındırmamalıdır. Ben (...) 3. sınıftayım fakat derslerde düşüncelerimi söyleyemiyorum. Sırf hocanın fikrine ters düşmemek için düşüncelerimi söyleyemiyorum (...).” (Fk#59).*

*“(...) biri düşüncesini söylediği zaman diğerinin saygıyla karşılaması gerekiyor. Mesela bizim sınıfta öyle bir ortam yok (...). Geçen gün derste kendi düşüncesini söyleyen bir kız öğrenciyi erkek öğrenci ‘sen ne bilirsin...’ dedi ve hoca müdahale etmedi. (...) Şimdi gel de bu sınıfta düşünceni söyle.” (Fk#64).*

### 3.3. Öğrencilerin Demokratik Okul ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar demokratik okulu tanımlarken okulun düşünce özgürlüğüne yer veren, laiklik, hoşgörü, eşitlik, güven, barış ve saygı temeline dayalı olması gerektiğinden söz etmişlerdir. Okulda alınan kararlarda söz haklarının olması gerektiğini savunmuşlardır. Tablo 3'te katılımcıların cevaplarının frekansları gösterilmektedir:

Tablo 3: Demokratik Okulun Özelliklerine İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Okulu Niteleyen Kavram/ Sıfat/Tanım</i>	<i>f</i>
Eşitlik	25
Hoşgörü	22
Seçim/ oylama	7
Kurallar	4
Demokratik yönetim	2
Ast üst ilişkileri	2
Tutarlılık	2
Laik	2

Katılımcıların pek çoğu okulda özellikle sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı açısından bireyler arasında ayrımcılık yapılmaması gereği üzerinde durmuşlar, demokratik okul düşüncesinin kendi okullarında yerleşmediğinden söz etmişlerdir.

*“(...) her öğrenciye aynı şekilde davranılması gerektiğine inanıyorum. Yani zengine ayrı, fakir öğrenciye ayrı davranmak hiçbir şekilde demokratik değildir.” (Fe#63).*

*“Okulun demokratik olması (...) çalışkan-tembel, zengin aile çocuğu veya fakir aile çocuğu diye ayırmamasıdır (...)” (Fk#64).*

Katılımcılardan yalnızca bir tanesi sivil toplum örgütlerinin bulunmasının gerekliliğine vurgu yapmış ve düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bir okula girdiğimizde o okulun her çeşit farklı yayına, farklı görüşe sahip sivil toplum örgütlerine v.s. yer vermesi, insanların kılık-kıyafeti o okulun demokratik olup olmadığı hakkında bilgi verebilir.” (Fk#62).*

Okulda alınan kararlarda söz sahibi olmak ve okulda verilen eğitimin niteliği ve gerçek yaşama etkileri konusunda çok az sayıda katılımcı görüş bildirmiştir.

*“(...) okulda uygulanacak bir şey (okul başkanı seçimi gibi) öğrenciler danışılarak yapılıyorsa bu okul demokratiktir. Kantinde yapılacak değişiklik için öğrencinin fikri alınıyorsa demokratiktir.” (Hk#26)*

*“Çok yönlü bir eğitim anlayışıyla, öğrencilere gerek özel gerekse sosyal hayatlarında duyarlı, bilinçli, özgürce fakat diğer bireylere saygılı bireyler yetiştirmeyi ve en önemlisi öğrencilerin duygu ve düşüncelerine saygı gösterecek eğitim veren okullar bana göre demokratiktir.” (Fk#32).*

### 3.4. Öğrencilerin Demokratik Okul Düşüncesinin Altında Yatan Temel İlkeler ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar demokratik okul düşüncesinin altında yatan temel ilkelerle ilgili soruda en önemli ilkelerin “düşünce özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, adalet ve saygı” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 4’te katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların frekansları verilmiştir:

Tablo 4: Demokratik Okul Düşüncesinin Altında Yatan Temel İlkelere İlişkin Görüşler

<i>Demokratik Okul Düşüncesinin İlkelerini Niteleyen Kavram/ Sıfat/Tanım</i>	<i>f</i>
Düşünce özgürlüğü	23
Eşitlik	18
Hoşgörü	14
Adalet	13
Saygı	12
Çoğunluk	5
Şeffaflık	4
Laiklik	2
Barış	2
Huzur	2
Güven	1
Halkçılık	1
Rahatlık	1

Katılımcılar okulun tüm düşüncelere saygı duymasının ve tüm bireylere adil biçimde davranmasının öneminden söz etmektedirler. Ayrıca katılımcılar bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlüklerin korunmasını temel değer olarak ifade etmektedirler.

*“Demokratik okul düşüncesinin altında yer alan ilkeler; adalet, eşitlik, özgür düşünce, rahat fikir beyanı.” (Fe#34).*

*“(…) eşitliği ilke edinen okul tipidir bence (…) öğrenciler yaklaşımı eşit kılmaktır amaç. Çünkü eğitim her öğrencinin hakkıdır ve bu hak kimsenin elinden alınmamalıdır.” (Fk#38).*

*“(…) bence tüm öğrencilerin eşit olarak görülmesidir (…). Öğrencilerin adaletli bir okulda eğitim görmesidir. (He#44).*

*“(…)özgür, laik, eşitlikçi bir yaşam sürmektir. İnsanlar arasında ayırım yapmadan, düşüncelere saygı duyularak, din ile siyaseti, eğitimi v.s. birbirine karıştırmadan bir eğitim sistemine sahip olmalıyız.” (Fk#59).*

Katılımcılar öğrenim gördükleri kurumda yalnızca belli ve dar bir demokrasi anlayışının yer aldığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar okullarındaki ortamın demokratik olduğunu düşünürken bazıları demokratik okulların imkansızlığını, okulda ayrımcılık yapıldığını dile getirmişlerdir. Alıntılar incelendiğinde öğrencilerin farklı bakış açıları daha iyi anlaşılacaktır:

*“Bizim okulda dikkatimi çeken olay, bir sosyal etkinlik olduğunda katılan, daha doğrusu seçilen öğrenciler! Hangi ölçütlere göre seçiliyor? Diğerlerinin hiç haberi bile olmazken! Saçma bulduğum bir konudur bu.” (Hk#7).*

*“Demokratik okul kulağa hoş geliyor. Ben bu konuda bir sıkıntı görmüyorum. En azından bizim üniversite bünyesinde oldukça güzel adımlar var bu konuda. Rektörümüz bizlerle birebir görüşüyor. Hocalarımız da aynı şekilde. Öğrenciler arasında eşitlik yine*

*apaçık ortada (...) Şartlar aynı, kişiye göre muamele görmedim daha (...). Bence demokratik okul tam da bizimkisi gibi olmalıdır.” (Hk#29).*

*“Bizim üniversitemiz de tamamen taraflı, kısmen demokratik (...) sınav sonuçlarından ve ikili ilişkilerde taraflı olduğu gayet açıktır.(Fe#33).*

*“Bizim üniversitemizde de maalesef demokratik, eşitlikçi bir yaklaşımda bulunmayan hocalarımız da mevcut. Benim rahatsız olduğum hocaların birkaç öğrenciyi baz alıp diğerlerini önemsememesidir.” (Fk#53).*

*“(…) siyasi iktidarın kendi ideolojisini dikte ettirmeye çalıştığı bir eğitim sisteminde ne kadar demokrat olunabilir?” (Fe#61).*

Katılımcılardan bazıları ise demokrasiye ve demokratik okula olan inancını yitirdiğini çarpıcı bir biçimde dile getirmiş, ne demokratik okulun ve ne de demokratik öğretmenin var olacağına inanmaktadır:

*“Demokrasi, öğretmen, okul, hastane, doktor, market, kasap olarak ayrı ayrı nitelendirildiği sürece demokrasi olmaktan çıkıyor. Demokratik öğretmen dendiğinde bu yüzden akla bir şey gelmiyor. Günümüzde bırakın demokrasiyi, akıl yıkamalar, paralar, oyunlarla yönetilen bir ülkede demokratik öğretmen de aramıyoruz demokratik okul da.” (He#11).*

*“Ne günümüz Türkiye’inde ne de Türk okullarında demokrasiden bahsetmek şu an için imkansız bence.” (Hk#28).*

*“(…) okulları kendi fikirlerine sahip olanlara karşı, diğerleri ise kendi gruplarına karşı tolerans göstermekte, en azından ayrımcılık yapmaktadır. Türkiye’de doğal olarak demokratik okul bulunmamaktadır. Varsa da ben haberdar değilim.” (Fe#33).*

*“Demokratik okul olduğunu düşünmüyorum. Önceliği olan öğrenciler var (...) bu hiç de adil değil (...) öğrenci her zaman kendini ifade edemiyor.” (Fk#36).*

*“(…) kesinlikle okuduğum okulda demokratik bir ortam söz konusu değildir.” (Fk#43).*

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramları nasıl algılandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin demokrasinin ilkelerinin eğitimdeki yansımalarını dar bir çerçeveden ele aldıklarını, demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunun farkına varmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin demokratik eğitimci denildiğinde, eğitimcinin sadece sınıf ve okul içi davranışlarına odaklandıkları, eğitimcinin yaşadıkları toplumdaki ve dünyadaki sorunlar karşısındaki tutumları konusunda hiçbir görüş belirtmedikleri görülmüştür. Öğrenciler, demokratik eğitimcinin sınıfta öğrencileri onaylama ve değerlendirme biçiminin adil olması gerektiğini, yeteneğe bağlı olarak değişmemesi gerektiğini düşünmektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde eğitimcinin rolünün yalnız sınıfla ve okulla sınırlı olmadığı savunulmaktadır. Apple ve Beane’e (2007) göre de demokratik eğitimcilerin hem okuldaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın hem de bu eşitsizliklere neden olan koşulları değiştirmenin yollarını araması beklenmektedir.

Demokratik sınıf ortamı konusunda da üniversite öğrencileri sıklıkla sınıf içinde gruplaşmaların olmadığı, farklı görüşlere saygı duyulan, öğrencilere cinsiyet, din, siyasi görüş farkı gözetmeden eşit davranılan bir ortamı betimlemektedirler. Yılman (2006) da eğitimin amacının, bireyler arasındaki farklılıkları beslemek ve çeşitlilik içinde bütünlüğü ve ahengi yaratmak olduğunu savunur. Katılımcıların çoğu kararlara katılma ve özgür seçimler olması gerektiğini vurgulamıştır. Zajda vd. (2008)'da sınıf içinde alınan kararlarda öğrencilerin söz hakkı olmasının öneminden söz etmekte ve öğrencilere kendi öğrenme biçimlerini seçme özgürlüğü verilmemesinde ve kurallar konulduğunda onların ezilen bireyler haline getirileceğini belirtmektedir.

Doğrudan ayrımcılık Çelenk (2010) tarafından bir kişi, grup ya da toplum kesiminin inanç, dil, din ya da etnik köken gibi farklılıkları sebebiyle, açık bir şekilde eşit olmayan bir muamele görmesi olarak açıklanmaktadır. Katılımcıların bazıları sınıf ortamında bazı öğrencilerin hiç çekinmeden konuşabilirken başka bir kesimin suskun kaldığını, eğitimcilerin akademik başarısı ve ekonomik koşulları yüksek olan öğrencileri daha dikkatli dinlediklerini; doğrudan ayrımcılık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazınla da benzerlik göstermektedir. Kepenekçi ve Nayır'ın (2014) çalışmasında öğretmenler, öğrenciler arasında bazen öğrencinin akademik başarısı, ailesinin gelir düzeyi, dış görünüm ve yetenekleri nedeniyle ayrımcılık yapıldığını düşünmektedir.

Ayrıca, öğrenciler, diğerleri tarafından dışlanma korkuları nedeniyle düşüncelerini gizlediklerini, çoğunluğun yanında yer almaları ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu davranışı, Elisabeth Noelle-Neumann (1974) tarafından ortaya atılan suskunluk kuramı ile açıklanabilir. Bu kurama göre, birey toplumun baskısından uzaklaşmak için, toplumla ve diğer bireylerle bütünleşmek ihtiyacı hisseder ve diğerlerine benzer şekilde davranmaya çalışır (Işık, 2002). Yani bireyin savunduğu fikirler, mensubu olduğu toplumun (okulda sınıfın) 'genel-geçer' kabul ettiği görüşlere uygun değilse, bu birey toplumdan dışlanma korkusu nedeniyle konuşurken kendini kısıtlar veya fikrini söylemekten vazgeçer (Nouille-Neuman, 1974).

Benzer şekilde, üniversite öğrencileri demokratik okul konusuna dar bir çerçeveden yaklaşmışlardır. Yani okulda yer alan yöneticilerin ve eğitimcilerin kendilerine karşı davranışlarının nasıl olması gerektiğini betimlemekle yetinmişlerdir. Öğrencilere göre üniversitedeki yöneticiler ve eğitimciler tüm düşüncelere saygı duymalı ve tüm bireylere adil biçimde davranmalıdır. Katılımcılar üniversitelerin toplumdaki demokratik yaşam biçimi üzerindeki nasıl etki etmesi gerektiği konusunda görüş bildirmemişlerdir. Diğer yandan, katılımcıların bazılarının demokratik okul ortamı konusunda ise bazı endişeleri olduğu gözlenmiştir. Biesta vd. (2009) gençlerin demokrasi konusunda ailelerinden, arkadaşlarından, kitle iletişim araçlarından, reklamlardan ve bireysel deneyimlerinden edindikleri bilgilerin okulda öğrendiklerinden daha fazla olduğunu belirtmektedir. Üniversite öğrencileri tarafından demokratik okul düşüncesine karşı geliştirilen bu olumsuz bakış açısının sebebi önceden deneyimledikleri olumsuz yaşam örnekleri ile açıklanabilir.

Çalışmaya katılan öğrenciler demokratik eğitimin altında yatan temel ilkeler konusunda ise en sık düşünce özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, adalet, saygı, laiklik gibi kavramlardan söz etmektedir. Alan yazın da bu bulguyu desteklemektedir. Şişman (2006) çalışmasında adalet, eşitlik, özgürlük, katılım, tercih yapma gibi kavramların demokraside yer alan temel haklar olduğunu, Perry (2009) ise demokratik eğitimin, demokrasinin eşitlik, çeşitlilik, katılım, tercih ve uyum gibi temel kavramları içerdiğini belirtmektedir. Demokrasi, politik, sosyal ve ekonomik hakların temel haklar olarak varlığını en baştan kabul eder (Zajda vd. 2006). Ancak okullarda öğrencilerin bu haklarının genellikle korunmadığı belirtilmektedir. Bu çalışmada da üniversite öğrencileri okuldaki önemli kararların alınması sürecine tam olarak katılmadıklarını belirtmektedirler. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin demokratik eğitimin özgürlük temelli eğitimle bağlantısının farkında olmadıkları, karar alma sürecine katılımlarının kendilerine sunulan kararları oy çokluğuyla kabul etmeleri şeklinde olmaktadır. Graebner (1988) bu durumu otoritelerin önceden belirledikleri kararların "tasarlanmış kabulü" için bireyleri karar alma sürecine katılmaya davet etmek olarak tanımlar. Öğrencilerin alınan kararların herkese duyurulması ve bu kararların herkese eşit biçimde uygulanması konusunda da görüş bildirmemelerinin sebebi de yine geçmiş yaşantılarıyla açıklanabilir. Öğrenciler görüşmelerde şimdiye kadar aldıkları eğitim boyunca hiçbir zaman kendilerine özgürlük verilmemesini, öğretmenlerin anlattıklarından başka düşüncelere sahip

olduklarında not kaygısı ya da öğretmenle ters düşmeme kaygıları nedeniyle düşüncelerini gizlediklerini belirtmişlerdir.

Demokratik eğitim konusu halen tartışılmakla birlikte, demokratik eğitimin en belirgin rolünün öğrenmeyi demokratikleştirmek (Gould, 2003) olduğunun eğitimin tüm bileşenleri tarafından bilinmesi toplumun değişimi için atılacak ilk adımdır. Demokratik eğitim ortamının oluşturulması için öncelikle bireylerin haklarını bilmesi ve savunması gereklidir (Yeşil, 2003).

Üniversite öğrencilerinin okul örgütünün, diğer bireylerin ve dolayısıyla toplumun gelişimine ve gelişimine yardımcı olabilecek biçimde davranma becerileri geliştirebilmeleri ve demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunun farkına varmaları için uygun eğitim öğretim olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yalnızca haklarının değil sorumluluklarının da farkına varmaları için çaba harcanmalıdır. Öğrenciler, kendi eğitimlerinin sorumluluğunu almaya teşvik edilmeli ve karar verirken özgür iradelerini kullanmaları özendirilmelidir.

Öğrencilerin demokrasiyle ilgili önemli kavramlardan adalet kavramını içselleştirmeleri sınıf etkinlikleri ve öğretmen tutumları yoluyla gerçekleşmektedir (Aydın & Karaman-Kepenekçi, 2008). Bu nedenle, öğrencilerde temel değerlerini geliştirmek ve onların aktif ve verimli vatandaşlar olmasını sağlamak için öğretmenler, öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duymalı ve sınıf içinde adaleti sağlamalıdır (Clarke & Drudy, 2006; Lugg & Shoho, 2006).

Demokratik eğitimin var olabilmesi ve sürdürülebilmesi için eğitim-öğretim kurumlarında düşünce özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, adalet, saygı, laiklik, çeşitlilik, katılım, kararlara katılım ve farklılıklara saygı gibi demokrasinin temel ilkelerinin, başta eğitimciler olmak üzere tüm eğitim bileşenleri tarafından benimsenmesi gereklidir. Benimsenen bu ilkelerin yalnızca örgün eğitim-öğretim kurumlarıyla sınırlı kalmamasına özen gösterilmeli; özellikle insanların toplu olarak bir arada bulunduğu tiyatro, seminer, sinema, sergi ve konser salonları, spor ve sanat merkezleri, çocuk parkları, okullar, müzeler ve pazar yerlerinin demokratik davranışlar konusunda gözlemler yapmak ve olumlu davranışlar sergilemek açısından sık sık ziyaret edilmesi sağlanmalıdır.

Yükseköğretim kurumları, demokratik vatandaşlık için gereken becerilerin gelişimi için öğrencilere daha fazla fırsatlar sunmalıdır. Uluslararası öğrenci değişim programlarının yaygınlaşması, üniversite öğrencilerinin hoşgörü, farklılıklara saygı, işbirlikçi çalışma ve laiklik gibi demokrasi ilkelerini yaşamlarının bir parçası haline getirilmesini sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, üniversite öğrencileri okuldaki karar alma sürecine tam olarak katılmaya teşvik edilerek, özgürlük temelli eğitimle demokratik eğitim arasındaki ilişkiyi fark etmeleri sağlanmalı, demokratik eğitim konusundaki yanlış algılarının değiştirilmesine yardımcı olunmalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin düşünceleri kendi görüşlerine ve/veya herkesin kabul ettiği görüşlere uygun olmasa bile “dışlanma, yargılanma, düşük not alma, sınıfta kalma ya da alay konusu olma” endişesi olmadan fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri sınıf ortamları yaratma konusunda daha titiz davranmalıdır.

Bu çalışmanın bulguları yalnızca bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerinden elde edildiği için sonuçların genellenebilirliği benzer üniversitelerle sınırlıdır. Sonraki araştırmacıların daha çok katılımcının görüşlerinin alınmasına olanak sağlayan karşılaştırmalı çalışmalar yapmaları önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmanın bulgularının eğitimin demokratikleştirilmesinde eğitimle doğrudan ya da dolaylı ilgisi bulunan tüm bireylere farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

## KAYNAKLAR

- Almond, G. & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in five Nations*. London: Sage Publications.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2007). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*. (Çev. M. Sarı). Dipnot Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*. 46(4), 497-513.
- Bader, G.E. & Rossi, C. A. (2002). *Focus groups: A step-by-step guide*. The Bader Group.

- Barro, R. (1997). *Determinants of Economic Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Biesta, G.J. J. (2011). Learning Democracy in School and Society. Education, *Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. University of Stirling, Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J., Lawy, R.S. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Bıçer, B. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik becerileri kazandırmaya etkisi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, 28-30 Mayıs, 2009.Uşak.
- Bochner, A. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272.
- Clarke, M. & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3) 371-86.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Çarıkcı, S. & Er, K. O. (2010). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 54-69.
- Çelenk, S. (2010). *Ayrımcılık ve Medya. Televizyon Haberciliğinde Etik*. AÜ İLEF: Ankara. 211-228.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- English, L.D. (2002). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Genç, S. Z. & Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'ne yönelik görüşleri (Çanakkale ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 747-766.
- Glaeser, E., LaPorta, R., Lopez-de-Silanes, F., & Shleifer, A. (2004). Do institutions cause growth? *Journal of Economic Growth*, 9, 271-303.
- Gould, E. (2003) *The University in a Corporate Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Graebner, W. (1988). *The Engineering of Consent: in Democracy and Authority in Twentieth-Century America*. Madison. University of Wisconsin Pres.
- Gray, P.S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Işık, M. (2002). *Kitle İletişim Teorilerine Giriş*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Karaman-Kepenekçi, Y. & Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1),1-16.
- Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipset, M. S. (1994). The social requisites of democracy revisited. *American Sociological Review*, 59 (1), 1-22.
- Lugg, C.A. and Shoho, A.R. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 44 (3),196-208.
- Mattes, R. & Mughogho, D. (2010). *The Limited Impacts of Formal Education on Democratic Citizenship in Africa*. Cape Town: Centre for Higher Education. Transformation.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1),50-60.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- Moss P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>. Erişim tarihi [11 Kasım 1013].
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence. A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43-51.
- O'Brien, L. M. (2005). Social foundations of education and democracy: Teacher education for the development of democratically-oriented teachers. *Educational Foundations*, Summer-Fall,33-44.
- Oakes, J. (2005). *What Happened to Recess and Why are Our Children Struggling in Kindergarden?* New York: McGraw-Hill.
- Papaioannou, E. & Siourounis, G. (2008). Economic and social factors driving the third wave of democratization. *Journal of Comparative Economics*, 36, 365-387.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Powell, R. A., Single, H. M., & Lloyd, K. R. (1996). Focus groups in mental health research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychology*, 42(3), 193-206.
- Rainer, J. ve Guyton, E. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15(1) 121-132.
- Rowland, S. (2003). Teaching for democracy in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 89-101.
- SE (Scottish Executive). (2004). *A Curriculum For Excellence*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363-377.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım*, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.



- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16 (10) 837–851.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Hoboken, NJ: Wiley & Blackwell.
- Williams-Boyd, P. (2003) *Middle Grades Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO Press.
- Wolcott, H.F. (1994) *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2),45-54.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin Kültürel Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Zajda, J., Davies, L. & Majhanovich, S. (2008). *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*. Dordrecht: Springer.
- Zajda, J., Majhanovich, S. & Rust, V. (2006). *Education and Social Justice*. Dordrecht: The Netherlands: Springer.

## Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme<sup>1</sup>

### Standardized Examinations as a Teacher Performance Indicator and Performance Evaluation in Education

Halil Buyruk<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin girdiği merkezi sınavların öğretmen performansının bir göstergesi olarak nasıl işlev gördüğünü ortaya koymak ve öğretmen görüşlerinden hareketle eğitimde performans değerlendirmeye dair bir analiz yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu rehberliğinde yirmi bir öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri iki ana tema etrafında sınıflandırılmıştır: Bunlardan ilki, resmi olarak tanımlanmasa da merkezi sınavların performans göstergesi olarak işlevi, diğeri ise yapılan çalışmalar sonrası uygulanması düşünülen eğitimde performans değerlendirme modeline ilişkindir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimde uygulanan merkezi sınavlar performans göstergesi olarak işlev görmekte, okul ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre sınıflandırılmasına ve okullarda rekabete yol açmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü performans değerlendirme sistemini desteklemezken, yeni sistemin dayanışmayı zedeleyeceğini ve hak kayıpları yaratacağını dile getirmişlerdir. “Çalışan ve çalışmayan ayrışım” söylemi üstünden performans değerlendirme modelini destekleyen öğretmenler ise hakkaniyete dayalı bir sistem oluşturulamayacağı kaygısı taşımaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, performans değerlendirme, merkezi sınavlar

**Abstract:** This paper aims to analyze how standardized examinations function as a teacher performance indicator and the performance evaluation system in education through the teachers' opinions. For this aim, qualitative research approach was used and in-depth interviews were conducted with twenty-one teachers using a semi-structured interview. Teachers' opinions can be classified around two main themes: The first of these is the function of standardized exams as a performance indicator and the other is about the performance evaluation system in education. According to this research, standardized exams in education result in the classification of schools and teachers based on the exam results functioning as a performance indicator. A large part of teachers mentioned that they didn't support the performance evaluation system and this system would undermine the solidarity between teachers and create loss of rights. The teachers that support the performance evaluation system with the rhetoric of “separating working and non-working” are worried about it will not be an equity-based system.

**Key Words:** Education, performance evaluation, standardized examinations

## GİRİŞ

Son zamanlarda dünyanın pek çok bölgesinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim alanında bir dizi dönüşüm yaşanmaktadır. Eğitime yüklenen anlamla birlikte eğitim süreci ve işleyişi değişirken, eğitim alanının en önemli aktörleri olan öğretmenlerden bu değişim sürecine ayak uydurmaları beklenmektedir. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren pek çok ülkede öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme sürecinde sorunlar olduğu, dolayısıyla bu sorunları aşmak için mesleğin nitelikli hale getirilmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bir takım düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Türkiye’de de özellikle 1990’ların sonu ve 2000’li yılların başından itibaren benzer düzenlemelere hız verilmiş, öğretmenlerin eğitim, istihdam ve çalışma koşullarında önemli değişimler yaşanmaya başlamıştır.

Değişen ekonomik ve toplumsal yapıya uygun olarak öğretmenlerin, kendilerinden beklenen yeterlikleri sağlayıp sağlayamadıkları performanslarının ölçülmesiyle belirlenebilmektedir. Bu anlamda eğitimde performans değerlendirme sistemi, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin belirlenen yeterlikler ekseninde yeterince verimli olup olmadıklarının çeşitli performans kriterleri çerçevesinde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Performansın ortaya çıkarılmasına dönük sonuç odaklı ölçme ise performansa göre çalışma ilişkilerinin oluşturulmasına, bireysel sözleşme

<sup>1</sup> Bu makalenin hazırlanmasında “Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme” adlı doktora tezinin belirli bir bölümüne ait verilerden yararlanılmıştır.

<sup>2</sup> Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-posta: halilbuyruk@yahoo.com

yapılmasına ve performans odaklı bir ödeme yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu, aynı zamanda genelde kamu hizmetlerinin ve daha özel olarak eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında yaşanan değişime, ölçmenin ve standartlaşmanın eğitim alanında hâkim olmasına işaret etmektedir.

### **1.1. Kamu Yönetiminde Paradigmatik Değişim ve Performans Değerlendirmenin Gerekçesi**

Eğitim alanında performans değerlendirmeye dayalı uygulamaların yeni bir gelişme olmadığı söylenebilir. 20. yüzyılın başında hızla sanayileşen ülkelerde endüstriyel üretimde verimliliği artırmak için kullanılan Taylor'un "bilimsel yönetim" ilkeleri eğitim alanına da uygulanmaya çalışılmış, öğretmenlerin verimliliğini ölçmenin temel aracı olarak öğrencilerin girdikleri standart sınavlar kullanılmıştır (Foster, 2012). Ancak, özellikle 1970'li yıllardan itibaren diğer pek çok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da verimliliği ve kârlılığı esas alan önemli düzenlemeler gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu yıllarla birlikte düşen kâr oranlarının, dolayısıyla kapitalizmde krizlerin yaşanmasının nedenlerinden biri olarak devletin hantal yapılanması ve kamu hizmetlerinin maliyetlerinin yüksek olması gösterilmiştir. Bununla ilişkili olarak verimi artırmak, hantal ve bürokratik yapıyı dağıtmak etkili, verimli bir "kamu hizmet alanı" yaratmak gerekçesiyle eğitim, sağlık gibi "kamu hizmetleri"nin yürütüldüğü pek çok alanda çeşitli değişimler yaratılmaya çalışılmaktadır. Kamu yönetimi anlayışında kendisini gösteren bu değişimle birlikte "katı", "hiyerarşik" ve bürokratik örgütlenmeye dayanan geleneksel kamu yönetimi anlayışından "esnek", müşteri odaklı "kamu işletmeciliği"ne geçilmeye çalışılmakta, böylece kamu hizmetlerinin etkin ve verimli bir yapıya kavuşturulacağı iddia edilmektedir (Herman, 2006, 37-38). Devlette yaşanan dönüşümün nedeninin "kötü yönetim" olarak açıklandığı bu yaklaşım çerçevesinde devlet kurumlarının etkili ve verimli olan girişimci şirketler gibi olması gerektiği savunulurken, devletin rol ve işlevleri yeniden tanımlanmaktadır.

Yeni yönetim paradigmasıyla birlikte merkezi gücün zayıflaması ve piyasa işleyişine özgü pratiklerin devreye girmesinin bürokratik yapıyı ortadan kaldıracığı, etkili ve verimli bir hizmet sunulacağı öne sürülmektedir (Fusarelli ve Johnson, 2004). Piyasa mekanizması ekseninde işleyen kurumların kamu kurumlarından daha etkin ve verimli olduğu argümanı kamu yönetiminde piyasa işleyişinin hâkim kılınmasının gerekçesi olarak gösterilmektedir. Devletten bağımsız bir yer olarak tanımlanan piyasada müşteri taleplerine göre şekillenen hizmetlerin, kamu alanında egemen olan ve hizmetin daha iyi sunulmasının önünde bir engel oluşturduğu düşünülen bürokratik işleyiş dolayısıyla sekteye uğradığı öne sürülmektedir (Clark, Gewirtz ve McLaughlin, 2000). Müşterinin hizmetler içinde özgür seçim yapamaması dolayısıyla daha iyi hizmet alamadığı gibi argümanlar piyasa merkezli bir kamu hizmeti anlayışının yerleştirilmesine dayanak oluşturmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde kamu yönetiminde paradigma değişimine bağlı olarak değişimlerin hız kazandığı hizmet alanlarından biri de eğitimidir. Oysa ne eğitim ne de devlet tarihi boyunca piyasadan uzakta ve ondan yalıtılmış kurumlar olmamıştır (Ünal, 2011). Ancak dolaylı olarak kurulan bu ilişki sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimlere paralel olarak dönüş(türül)ürken, devlet ve eğitim alanı da küresel kapitalizme uygun olarak yeniden biçimlen(diril)mekte, böylece devlet kurumlarının piyasa kurallarına göre işlemesine olanak tanıyacak düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Eğitim, küresel sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek, gerekli niteliklerle donatılmış bir çalışan kitlesinin yetiştirilmesi ekseninde yeniden yapılandırılmak istenirken, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik sermayenin birikiminin ve yeniden üretiminin alanı olarak da tanımlanmaktadır.

Dünyanın pek çok bölgesinde "yeni kamu işletmeciliği" perspektifiyle devlet okullarında, ülkelere ve yerel dinamiklere göre farklılıklar gösteren çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmektedir. Toplam kalite yönetimi, esnek istihdam uygulamaları gibi birbiriyle ilişkili bu düzenlemelerden biri de hem okulların ve kurumların hem de eğitim bileşenlerinin performanslarının ölçülmesini mümkün kılarak belirlenen yeni yeterlikler ekseninde biçimlenmelerini sağlamaktır. Eğitimde ticarileşme ve metalaşmanın bir sonucu olan bu uygulamalarla rekabet gücünü artıran bilgi ve beceriler çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılırken, eğitim bileşenlerinin değişen eğitim politikalarına uyum sağlamaları elde edilen sonuçlar üzerinden garanti altına alınmaya çalışılmaktadır.

## 1.2. Eğitimde Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme sistemi temel olarak sonuç odaklı ölçme yaklaşımına dayanmaktadır. Okullarda standart test sonuçları, performans göstergeleri yoluyla uygulamaya sokulan sonuç odaklı ölçme yaklaşımı eğitimin niteliğinin verimlilik ekseninde tanımlanmasını beraberinde getirmektedir. Rekabet gücünü artıran bilgi ve beceriler çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılırken, merkezi olarak planlanan politikaların uygulanıp uygulanmadığı elde edilen sonuçlar üzerinden değerlendirilmektedir. Bu noktada “hesap verebilirlik” yeni sürecin önemli bir sloganı olarak ortaya çıkmakta ve bu mekanizma elde edilen sonuçlar üzerinden işlemektedir. Newmann ve diğerlerine (1997) göre, “yeni kamu işletmeciliği” yaklaşımı çerçevesinde eğitimde hesap verebilirlik dört öğeden oluşmaktadır: performans hakkında bilgi veren test sonuçları ve merkezi sınavlar, performansı ölçmeye dayalı oluşturulmuş standartlar, başarı durumuna göre ödül ya da ceza sistemi ve standartların karşılanıp karşılanmadığına ilişkin normlardır. Dolayısıyla sonuç odaklı bir denetim anlayışından hareketle eğitim hizmetlerinin belirlenen verimlilik hedefleri doğrultusunda denetlenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur.

Öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinin temel yollarından biri, farklı şekillerde uygulanabilen ve öğrencilerin çeşitli gerekçelerle girdikleri standart testlerdir. Ulusal ölçekte ya da yerel düzeyde karşılaştırmalı olarak yapılan bu sınavlar, hem okulun hem de ilgili alandaki öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde kullanılabilir. Örneğin 1990’lı yılların ortalarında İngiltere eğitim sisteminde yer almaya başlayan standart değerlendirme testleri okulların ve dolayısıyla öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde önemli bir işlev görmektedir (Boxley, 2003). Standart test sonuçlarına göre okulların performans tabloları ve benzeri mekanizmalar aracılığıyla performanslarına göre sıralanması ailelerin okul seçimini bu tablolara göre yapmasında etkili olmaktadır. Bu durumun okullar arasında büyük farklılıklara yol açtığını ve öncelikleri değiştirdiğini belirten Ball ve Youdell (2007), Amerika’da olduğu gibi, tercih edilen okulların devletten daha fazla ödenek almasının okullar arasında büyük bir rekabete yol açtığını, tercih edilmediği için performansı düşük olan okulların ise kapanma tehlikesiyle yüzyüze kalabildiğini ya da performanslarını artırmaları konusunda baskı görebildiklerini vurgulamaktadır. Standart sınavların yanı sıra okulların ve öğretmenlerin performanslarını ölçmeye dönük uygulamalardan bir diğeri de okul bileşenlerinin kendi okullarının ve çalışanlarının performanslarını değerlendirmesidir. Örneğin İngiltere’de okulun performansının değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan “Kendini Değerlendirme Formu” aracılığıyla velilerin, öğrencilerin ve diğer okul bileşenlerinin görüşleri alınmaktadır (Meşeci, 2007). Ailelere de verilen bu sonuçlar, okulların performanslarını artırmaları konusunda bir uyarı niteliği göstermektedir.

Performans yönetimi ve değerlendirme süreciyle birlikte ortaya çıkan uygulamalardan bir diğeri de performansa göre ödeme sistemidir. Ücretlerde esnekliğe yol açabilen performans yönetimi çalışanların ücretlerinin sonuçlarda yarattıkları değere, sergiledikleri performansa ve verimliliklerine göre belirlenebilmesine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla bu modelde öğretmenlerin ücretlerini yükseltebilmeleri belirlenmiş standartları sağlamalarına ve tanımlanmış alanlarda belirli bir performans düzeyini geçebilmelerine bağlıdır (Boxley, 2003). Performans değerlendirme ve sonrasında performansa dayalı ödeme yaklaşımı örgütü belirlenen hedeflere ulaştırmada sorumluluğu da çalışanlara bırakmakta ve performans düşüklüğü olan çalışanı bir şekilde cezalandırmakta ya da ödülünden mahrum bırakmaktadır. Statü ve ücret farklılaşmasına yol açan bu uygulamalar çalışanların birbirlerinden uzaklaşmalarına, kolektif yapının dağılmasına yol açmaktadır. Bu yaklaşım okullar arasında yarışma kültürünü artırırken, öğretmenlerin böyle bir yarışma ortamında duygusal baskı ve stres altında hissetmelerine, iş yüklerinin artmasına ve sosyal ilişkilerinin zedelenmesine neden olmaktadır (Mahony ve Hextall, 2000). Dolayısıyla, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme çerçevesinde yaratılan mekanizmayla öğretmenlerin işi çok daha sıkı bir kontrol sürecine tabi tutulmakta, öğretmen kimliği ve pratikleri köklü bir değişim geçirmektedir. Çünkü performans kriterleri nelerin olması, nelerin olmaması gereken olduğuna ilişkin bir tanımlamaya imkân tanırken, öğretmenlerin hareket sınırlarını büyük oranda belirleme ve sınırlandırma gücüne sahiptir. Böylece eğitim çıktılarında belirlenen verimlilik hedeflerine yönelik bir standartlaşma da sağlanmaktadır.

### **1.3. Türkiye’de Eğitimde Performans Değerlendirme Yaklaşımının Gelişimi**

Türkiye’de eğitimde performans değerlendirme çalışmaları 1990’lı yılların ortalarında MEB’e bağlı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) bünyesinde başlamış, bu yöndeki çalışmalar 2000’li yıllarla birlikte hız kazanmıştır. Son on beş yıl içinde yayımlanan kalkınma planlarında eğitimde performans değerlendirme sistemine geçileceğinin sinyalleri verilmektedir. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda hesap verilebilirliği artırmak amacıyla şeffaf bir denetim sisteminin kurulması amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmiş, 2013 yılını kapsayan 9. Kalkınma Planı’nda ise “etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için” performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (DPT, 2000, 2006). 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Plan’da da benzer biçimde öğretmenliğin “kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimine ve performansa dayanan bir yapıda düzenleneceği” vurgulanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Kalkınma planları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir. “Okulda Performans Yönetimi Modeli” adı altında 2002-2003 öğretim yılında 23 ilde 208 okulda pilot uygulamalar başlamıştır. Bu tarihten itibaren MEB’in farklı birimlerinde, çoğunlukla EARGED (2001, 2006) bünyesinde yapılan çalışma sayısı da artmıştır. Ücret esnekliğiyle bütünleştirilmesi hedeflenen performans yönetimiyle öğretmenlerin performansa göre değerlendirilmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı KHK ile yöneticilerin görevlerini yalnızca kanun ve yönetmeliklere göre değil, “performans ölçütleri” ve “hizmet kalite standartları”na uygun olarak yürütmesi hedeflenmiştir. Okul müdürlerinin kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmaları ön şart olmakla birlikte, performans ve yeterlikleri ekseninde Milli Eğitim müdürünün teklifi ve vali kararıyla atanmaları planlanmıştır. Nitekim bu plan Mart 2014 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” doğrultusunda yürürlüğe girmiştir. Eğitimde “yerelleşme” tartışmalarının bir uzantısı olarak görülebilecek bu uygulamalarla Amerika’da olduğu gibi okulların finansmanının karşılanmasında performans ölçümlerine göre sınıflandırılmasının, öğretmen ücretlerinin performansa dayalı belirlenmesinin planlandığı öngörülebilmektedir. Zira, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Ar-Ge birimlerince hazırlanan “İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri” adlı çalışmada “performans değerlendirmenin; maaş-ücret, terfi, işe son verme, rotasyon ve diğer iş aşamalarında yöneticinin karar vermesinde ileriki dönemlerde temel oluşturacağı” altı çizilmektedir.

MEB ve EARGED’in çalışmalarının yanı sıra son dönemlerde literatürde de eğitimde performans değerlendirme yaklaşımına ilişkin yapılan çalışma sayısı artmaktadır. Büyük bölümü yüksek lisans tezlerinden oluşan bu çalışmaları performans değerlendirmeye dair öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Akşit, 2006; Alay, 2006; Aygün, 2008; Oğuz ve Taştan, 2007; Üstüncü, 2013), performans değerlendirmede kullanılan yöntemin değerlendirilmesi (Kantos, 2013; Kaynak ve Bülbül, 2008; Şengül, 2010), farklı okul bileşenlerinin performans değerlendirme sürecine katılımı ve yaratacağı etkiler (Çavuş, 2010; Tunç, İnandı, Öksüz ve Çal, 2013) gibi başlıklar altında sıralamak mümkündür. Bu çalışmalarda genel olarak performans değerlendirme yaklaşımına ve uygulanma sürecine dair öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmakta ve sistemin işleyen ve aksayan yönlerine dikkat çekilerek daha iyi nasıl işleyebileceğine dair çeşitli öneriler geliştirilmektedir.

## **YÖNTEM**

Merkezi sınavların performans göstergesi olarak nasıl bir işlev gördüğü ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın verileri “Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik bir Çözümleme” (Buyruk, 2013) adlı nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen doktora tezinin belirli bir bölümünden elde edilen veriler arasından derlenmiştir. Bu araştırma, bir konuda derinlemesine

bilgi almaya olanak sunan nitel araştırma yaklaşımlarından “olgu bilim” desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

## 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın farklı bölgelerinde ilköğretim okullarında kadrolu statüde görev yapan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 21 öğretmenden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmanın kuramsal yaklaşımına bağlı olarak belirli bir yanlılık göstermesi nedeniyle, çalışma grubunun araştırmanın amacına dayanarak “belirli bir kriter veya özelliğe bağlı olarak seçilen birey ve gruplardan oluşan” bir yapı arz etmesine olanak tanınması (Kümbetoğlu, 2005, s.98) dolayısıyla tercih edilmiştir. Bu kapsamda 11’i erkek 10’u kadın toplam 21 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülen öğretmenler arasında bir çeşitlilik sağlamak amacıyla Ankara’da sosyo-ekonomik koşulları farklılık gösteren farklı bölgelerde çalışan, sendikalara üye ya da üye olmayan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin temel özelliklerini yansıtabilecek biçimde cinsiyetleriyle uyumlu kod isimleri kullanılmıştır. Mesleki kıdemleri yansıtabilecek amacıyla deneyimi 25 yıl ve fazla olan öğretmenlere A, 15-25 yıl arasında olanlara B, 15 yıldan daha az olanlara D harfleriyle başlayan kod isimleri verilmiştir.

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel verilerin elde edilmesi için kullanılan temel teknik görüşmedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sürece aktif katılımını sağlamak, görüşmeye esneklik kazandırmak ve derinlemesine bilgiler almak amacıyla “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu makalenin konusuyla ilişkili olarak yanıtı aranan sorular şunlardır: Merkezi sınavlar ve bu sınavlara hazırlık mekanizmaları öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle olan ilişkilerinizi etkiliyor mu? Nasıl? Merkezi sınavların gündelik pratikleriniz (dersler, diğer aktiviteler) üzerinde nasıl bir etkisi var? Son dönemlerde öğretmenlikte yaşanan dönüşümler (performans değerlendirme, kariyer basamakları uygulaması vb.) hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce öğretmenlerin performansı ve ücretlendirme arasında bir ilişki kurulmalı mıdır? Nasıl?

Araştırmanın verileri, nitel veri analiz yaklaşımlarından olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel veri analiz sürecinde, Şimşek ve Yıldırım’ın (2006) belirttiği, betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasından oluşan dört aşama izlenmiştir. Bununla birlikte, görüşme kayıtlarının deşifre edilmesi sonucu elde edilen nitel verilerin defalarca okunmasıyla benzerlik ve farklılıklarıyla öne çıkan kodlar üzerinden tanımlanan yeni kategoriler tematik başlıkların şekillenmesinde etkili olmuştur. Bu başlıklardan ilki performans göstergesi olarak merkezi sınavların nasıl bir işlev gördüğüne ve bu eksende gelişen pratiklere, diğeri ise yakın bir gelecekte uygulamaya geçirilmesi planlanan performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine dayalı değerlendirmeleri içermektedir.

Sosyal dünyadaki “görünür” birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı (Kümbetoğlu, 2005) sağlayan nitel araştırma yaklaşımında genelleme kaygısı olmaması dolayısıyla araştırmada sayısallaştırma yapılmamıştır. Zira bir konuda derinlemesine fikir edinmek için sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmada istatistiksel analizlere ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu nedenle bulgular aktarılırken yüzde ve frekans dağılımları kullanılmamış, öğretmenlerin gündelik pratiklerinde deneyimledikleri performans ölçütleri ve performans değerlendirmeye dair yaklaşımları öğretmenlerin kendi anlatılarından alıntılar yapılarak yorumlar eşliğinde sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu araştırmada eğitimin işleyiş sürecinde giderek daha fazla bir biçimde belirleyici olan merkezi sınavların okullarda henüz resmi olarak kullanılmasa da performans değerlendirme sürecinde nasıl bir işleve sahip olduğu ve yapılan çalışmalar sonrası uygulamaya geçirilmesi düşünülen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri betimlenmiştir. Bu bağlamda merkezi sınavlar ekseninde işleyen performans mekanizması ve performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri iki ana başlık altında sunulmuştur.

### 3.1. Performans Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar

Yaklaşık olarak on beş yıldır çalışmaları devam eden performans değerlendirme sistemine yakın bir gelecekte geçilmesi olası görünmektedir. Ancak eğitim alanında merkezi sınavlar dolayımında işleyen bir performans değerlendirme sürecinden bahsetmek mümkündür. Sınavların daha iyi öğretim kurumlarına geçiş için önemli bir mekanizma olarak işlemeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin ve dolayısıyla velilerinin öğretmenlerden beklentileri farklılaşmakta, öğrencinin çok yönlü gelişmesini sağlayacak bir eğitimden daha çok “sınav kazandıran eğitim” öne çıkmaktadır.

*Biz onda çok büyük sorun yaşıyoruz. Çünkü veliler sınavlara hazırlık amacıyla ders işlememizi istiyor. (...) Okul yönetimi sizden SBS başarısı istiyor, aile sizden SBS başarısı istiyor. Ama siz biliyorsunuz ki o öğrenci hayatını SBS ile devam ettirmeyecek. Çoğu zamanda SBS'ye yeniliyorsunuz açıkçası. Test çözmek zorunda kalıyorsunuz, ona yönelik dersler yapıyorsunuz. Matematik özellikle hep test çözmekle geçiyor maalesef. (Dağhan)*

Öğretmenin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi merkezi sınavlarda öğrencilerinin gösterdiği başarı ile yapılmaya başlarken, sınavlarda başarılı olan öğrencilerin öğretmenleri de başarılı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sınavlar öğretmenin performansı hakkında bilgi veren bir ölçme aracına dönüşmektedir.

*SBS'de bir çocuk başarılı ise onun öğretmeni başarılı. Biz SBS'yi kazanan çocuk yetiştirirsek başarılı görünüyoruz. Artık iyi adam yetiştirmek esas değil, iyi sınav kazanan yetiştirmek gerekiyor. (...) Senin öğretmenliğini belirleyen sınavlarda başarılı olup olmamandır. Sen çocuğa SBS ile ilgili dersane anlayışına yönelik bir şey öğrettiysen başarılı öğretmensin. (...) Şu öğretmen bana insanlığı öğretti diye ölçülüyor artık. (Barış)*

Türkiye'de okullarda eğitim-öğretimin nasıl yapılacağı hazırlanan merkezi müfredat aracılığıyla tanımlanmaktadır. Ancak ailelerin ve okul yönetimlerinin öğretmenlerden merkezi sınavlarda başarı beklentileri, merkezi sınavların oluşturduğu atmosfer öğretmenlerin derslerini kimi zaman müfredatı da aşacak biçimde sınav eksenli yapmalarına neden olmakta, sınav dayalı bir pratik sergilemelerini kaçınılmaz kılmaktadır.

*Sınav sistemi sizin öğrenciye nasıl yaklaşacağınızı, nasıl ders anlatacağınızı değiştiriyor. Ona yönelik ders anlatmak zorunda kalıyorsunuz. (Dinçer)*

*Gerçekten SBS sınavına yönelik soru seçmek gerekiyor. Başka sınavlara yönelik soru getirirseniz çocuğu yanlış yere yönlendirirsiniz. SBS 'nin soruları genelde yorumlama tarzında olduğu için, mesela ben matematik öğretmeniyim yorumlamaya dayalı daha çok sorular sormaya çalışıyorum. Çünkü SBS onu gerektiriyor. (Defne)*

*İster istemez konuyu anlatınca sınavlara yönelik soru çözmek gerekiyor. Çünkü öğrenci bekliyor, test sorusu istiyor. Öğrencinin iyi bir okula gidebilmesi için sınavlarda başarılı olması gerekiyor. Bunun için de test çözmek gerekiyor. (Berrin)*

Derslerin hazırlanış biçiminden, konuların sunumuna, sınıf içinde, ders esnasında gelişen etkileşimlerden okuldaki sınavların yapılışına kadar öğretmen pratikleri merkezi sınavlar ekseninde şekillenmektedir.

*Normal müfredat konusunu işlerken arada hatırlatmalarda bulunuyoruz. Bu tarz bir konu sınavda çıkabilir. Böyle bir çeldirici olabilir, buna dikkat etmeniz lazım gibi hatırlatmalarda bulunuyoruz. Sınav yaparken süreleri kısaltıyoruz. Çünkü diğer sınavlar kısa sürdüğü için ona göre kendilerini ayarlamaları için süreleri kısa tutuyoruz. Yani sınavda neler isteniyorsa hepsini istemiyoruz çocuklardan ama bunların sizden isteneceğini bilin ona göre kendinizi ayarlayın diye söyleniyor. Velilere de açıklıyoruz işte bu müfredatta yok ama sınava hazırlamak için bunu yapıyoruz gibi. (Berkin)*

Öğretmenlerin sınavlara yönelik ders yapmasına ilişkin beklentiler öğretmenler ve sınıflar arasında bu yönde bir rekabet oluşmasına neden olurken, okuldaki rekabet iklimi tüm eğitim kademelerini etkilemektedir. Öğretmenin herhangi bir çabası olmasa bile bir sınıftaki öğrencilerin sınavlarda başarılı olması, diğer öğretmenlerin de böyle bir çabaya girmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

*Aslında benim direkt etkilemiyor ama okulda ister istemez rekabet koşulları oluşuyor. Bu sınıftaki öğrenciler sınavlarda daha yüksek not almadığında, diğer sınıf aldığı anda siz yapmasanız bile öğrencilerin ve velilerin yaptığı bir yarışmaya dönüşebiliyor. İşte dersten sonra konu değerlendirmesi ya da öğrencilerle birlikte bir değerlendirme yapmak yerine test vermek, testi şu sürede çözün gibi şeyler oluyor. (Demir)*

*Öğretmenler sınavlara yönelik hareket ediyor. İşte bu yıl SBS var. İşte 8. Sınavlar martta en geç nisana kampa giriyorlar. Bildiğiniz [gibi], rapor alıp SBS'ye hazırlanıyorlar. Çocukları sınıf seviyelerinde karşılaştırmalı sınavlar yapıyoruz. Bu tarz sınavlar, şimdi bir de performans var, hem çocukların psikolojilerini bozuyor. (Bahadır)*

Merkezi sınavların öğretmenin performansını gösteren bir araç olarak işlev görmesi başarılı olmak isteyen öğretmenlerin pratiklerini değiştirmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, sınav eksenli ders yapılması konusunda veli ve okul idaresinin beklentileri öğretmenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Zira okul içinde öğretmenlerin performansları sınav kazandırıp kazandıramama biçiminde bir karşılaştırmaya tabi tutulmaktadır. Bu karşılaştırma bazen okul idaresi tarafından toplantılarda yapılmaktadır.

*Hani SBS'nin son senesi bu sene. Şeye yansıtılıyor yılsonunda puanlar, o öğretmenin, bu öğretmenin, şu sınıfın başarısı böyle. Teşhir ediliyor. İster istemez öğretmen kendini suçlu hissediyor. Oradan tartışmalar başlıyor. Tek başına bu sınıf böyle olabilir mi diyor. Benden önce sınıf öğretmeni gönderdi. Haydi, bu sefer sınıf öğretmenleri başlıyor. Ortaokul öğretmenlerine siz bizi beğenmiyorsunuz. Siz bizi beğenmiyorsunuz, benim suçum mu ben iyi gönderdim siz bozdunuz gibi şeyler oluyor. (Banu)*

Okul idaresinin öğretmenler ve sınıflar arasında İngiltere'de olduğu gibi bir tür lig tablosu oluşturması ve öğretmenlerin performanslarının sınav başarıları ekseninde tanımlanması, öğretmenler arasında bir rekabet oluştururken dayanışma ilişkilerini de yıkmaktadır.

*Kurullarda bir değerlendirme yapıyor. Milli Eğitim SBS'deki başarıları gönderiyor. Diyelim ki Türkçe dersinde şu öğrenciler şu kadar başarılı olmuşlar. Veya işte şu sınıfın öğrencileri şu şu derslerde başarılı olmuşlar. Eğer o sınıflara da farklı öğretmenler giriyorsa öğrencilerin başarılı olduğu sınıflara giren öğretmenler başarılı olmuş oluyor. Veya işte hayat bilgisi de veya sosyal bilgiler dersinde soru çözme oranları az, ortalamanın altında kalmışlar. İldeki ortalamanın, ilçedeki ortalamanın altında kalmışlar gibi değerlendirmeler oluyor. İster istemez rekabeti körükleyen bir yanı oluyor. Tabi bunlar zümreler de zaman zaman sorun oluyor. Mesela zümre toplantısı yapıyorsun o yılın veya sonraki dönemin planını çıkaracaksın. O dönem mesela konu belirleyeceksin, o ders için bir zaman diliminde belirleyeceksin. (...) Hızlandırmayı istiyor öğretmen, mesela müfredatta olmayan sınava yönelik bir şey de koymak istiyor.*



*Bu iyi niyetli yapılan bir tartışma da olsa işte o sınıfı zorlayıp, gelip ek çalışıp ona yetiştirmek gibi bir algıya rekabete neden oluyor. (Ayaz)*

Okul bazında yapılan bu karşılaştırmaların çok daha geniş kapsamlı olanı ise ilçe bazında yapılmakta ve bu durum okulların performanslarının sınav başarıları ekseninde karşılaştırılabilirliklerine olanak tanımaktadır. Okulların ve öğretmenlerin sınav performansları açısından ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olmaları, çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlamak isteyen veliler tarafından takip edilmekte, öğretmen ve okul seçimleri bu sonuçlara göre yapılmaya çalışılmaktadır. Eğitimde bir tür piyasa mekanizmasının işleyişiyle birlikte sınav performansı yüksek olan okullar, aileler tarafından tercih edilmeye çalışılmaktadır.

*Günümüzde veli bir şekilde öğretmen, okul hakkında bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Veli artık eğitimi bir şekilde satın alıyor, sadece öğretmenle yetinmiyor, dershaneye gönderiyor, okulu bir sürecin tamamlanma aşaması olarak görüyor. (Baran)*

Okulların sahip oldukları teknolojik donanım, okula devam eden öğrencilerin velilerinin sosyo-ekonomik düzeyi okulların sınav performanslarının yükselmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İlçe ve il bazında okulların SBS başarılarının yayınlanması merkezi sınavlarda performansı yüksek olan okulları velilerin daha fazla tercih etmesine neden olmaktadır. Okullara kayıt işlemlerinde adrese dayalı sistemin kullanılmasıyla birlikte ikamet edilen yer dışında öğrencilerin kayıt yaptıramaması gerekirken, pek çok veli taşınma, okula bağış, başkasının adresinde gösterme gibi yöntemler kullanarak çocuklarının kaydını bu okullara yaptırmaya çalışmaktadır. Ancak okul seçimiyle bu süreç bitmemekte, sıra sınav kazandıracak bir öğretmenin seçilmesine gelmektedir.

*Veli geliyor şu öğretmen iyiymiş diyor. Neden onun geçen yıllarda mezun ettiği öğrenciler şu okulları kazandırmış. Ancak şunu sormuyor, o çocuğun hazır bulunmuşluk düzeyi nedir? Her şey sınava dayalı olduğu için öğretmen tüm derslerini ona göre yapmaya çalışıyor, buna pratik yapıyor. Oysa her çocuğa zaman ayırması lazım, sınıf sayıları yüksek öğrencilere zaman ayıramıyor. (Barış)*

Aslında Baran'ın da vurguladığı gibi, öğrencinin başarılı olabilmesinde pek çok farklı faktör etkili olmasına rağmen, okul ve öğretmen seçme mekanizmasıyla birlikte sınav kazanma kapasitesi yüksek olan öğrencilerin daha önce bir şekilde bu deneyimi yaşamış öğretmenlerin sınıflarında toplanmasına neden olmakta ve bu süreç çeşitli mekanizmalarla devam etmektedir. Okul yönetimi de okul ve öğretmen seçme talepleri karşısında velilerden okula bağış yapmasını talep ederken, yapılan bağışlarbu okulların imkânlarının diğerlerine göre çok daha iyi olmasını sağlamak ve sınav performansıyla birlikte giderek diğer okullarla aralarındaki fark açılmaktadır. Öğretmenlerin ve okulların performanslarının tanımlanmasında rol oynayan merkezi sınavların, performans değerlendirme sürecinde resmi olarak işlev görmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen aslında durumu özetlemektedir.

*Şu an zaten veliler biliyor SBS sonuçlarına göre hangi okul iddialıdır, başarılıdır. Bunu düşünerek o okula yöneliyor, çocuğunu oraya vermeye çalışıyor. O okuldaki velilerin ve çocukların amaçları çalışmak, bir şeyler başarmak, eğer öğretmen de o okulu biliyor, oraya gidersem çalışacağım, boş oturamam, veliler bunu bekliyor diye onu göze alan öğretmen o okula tayin istiyor. Bence bu resmi olarak da belli olmalı. Nasıl fen liselerine öğrenci seçiliyorsa, okulların SBS başarı sonuçları belli zaten, ona göre öğrenci yönelsin, belli başarı düzeyindekiler o okullara yönelsin. İyi çocuklar da bu ortamlarda kaybolmasın, iyi okullara yönlensinler. (Arife)*

Öğretmenlerin SBS'de elde edilen başarılarına göre sınıflandırılması Beyza'nın "onlar daha çok merkezi okullarda oluyor, SBS'yi kazandıran öğretmen "başarılı" öğretmen, kazandıramayan "başarısız" öğretmen oluyor. Öğretmen kendini daha belirgin hale getirmek için isim yapmak için böyle bir yönelime giriyor." sözlerinde de görüldüğü gibi daha çok okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile ilişkilidir. Ancak her ne kadar "iyi" okullara öğrenci gönderme konusunda merkezi okullara göre daha az iddialı olsa da, görece gelişmemiş bir çevredeki okullarda da tercih

edilip edilmeme, dolayısıyla sıralanan ortaöğretim kurumları arasından daha altlarda yer alan okullara girme konusunda bir yarış ve rekabet oluşmaktadır. Bu durum kimi zaman okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun performansının ilçe düzeyinde daha yüksek olması için öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmaya neden olabilmektedir.

*Milli Eğitim yönlendiriyor. Yine son zamanlarda toplantılarda müdürler tak diye ders, SBS başarılarını tahtada gösteriyorlar ve burada hiçbir koşula bakmadan burada direkt olarak öğretmenin başarısı gibi gösteriyorlar. Orda öğretmenler haliyle birbirleriyle yarış haline giriyor. Performansa dayalı şey diyorlar ya. Öğretmenler birbirleriyle rekabete giriyorlar. (Banu)*

*Biz okulun seviyesi yükseldikçe biz mutlu oluyoruz. Müdür bey SBS kursları açtı, çocukların maddi olanakları kısıtlı olduğu için kurslara geliyorlar. Okulda başarı oluyor. (...) Okul başarılı olarak sıralamaya giriyor. (Beyza)*

Okullarda, merkezi sınavlarda gösterilen başarıların ders ve sınıf bazında karşılaştırılması ve yapılan sıralamanın dolaylı olarak öğretmenlerin başarılarını işaret etmesi çok merkezi olmayan okullarda da öğretmenler arası rekabet kültürü gelişmesine, yarışma ortamı oluşmasına ve dayanışma ilişkilerinin yıkılmasına zemin hazırlamaktadır.

*Mesela geçen sene SBS sonuçlarına göre fendeki, matematikteki başarılarımız hepsi geldi, ilçedeki başarı durumumuz geliyor. Mesela matematikte bu sene başarılı olunmuş diyelim, geçen yıldaki öğretmenlerle karşılaştırma yapılıyor. İşte bu sene bu öğretmenler geldi, ondan sonra böyle oldu. İşte fen bilgisinde de diyelim ki düşüş olmuş, İşte bu öğretmenler hiçbir şey yapmıyor ki yükselsin gibi öğretmenlerin arkasından konuşmalar oluyor. (Dinçer)*

Öğretmenlerin ifadelerinde yer aldığı gibi okulların “tercih ediliyor, başarılı okul olarak ilan ediliyor” olması okula gelen öğrenci profilini etkilemekte, bir sonraki SBS’de daha başarılı bir grafik çizilebilmesine olanak tanımaktadır. Ancak okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değiştikçe, eğitimden, öğretmenden beklentiler ve bununla ilişkili olarak merkezi sınavlarda başarı umudu azaldıkça, öğretmenlerin okuldaki pratiklerinin şekillenmesinde merkezi sınavlar çok fazla belirleyici ol(a)mamaktadır.

### 3.2. Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde işlev gören merkezi sınavlar dışında, onları performanslarına göre sınıflandırmanın ve performansa dayalı ücretlendirmenin ilk adımı öğretmenler için oluşturulan kariyer basamakları sistemidir. Bu anlamda performans yönetimi modelinin bir ön uygulaması olarak kabul edilebilecek biçimde İngiltere’de olduğu gibi (bkz. Gray ve Whitty, 2010) öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapı oluşturulması amacıyla 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı yasaya dayanarak 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yayınlanmış ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yapılmıştır. Sınavda başarılı olan ve diğer koşulları sağlayan kimi öğretmenlerin bir kısmı “uzman öğretmen”, bir kısmı ise “başöğretmen” olarak adlandırılmıştır. Ancak bu hiyerarşik yapılanmanın Türkiye’de çok fazla işlemediği ve öğretmenler arasında bir ayrışma yaratamadığı söylenebilir. Yalnızca bu unvanları alan öğretmenlere belirli bir miktar daha fazla ödeme yapılmakta, böylece rekabete dayalı hiyerarşik bir yapı oluşturulması özendirilmeye çalışılmaktadır.

*Yok canım, hiçbir fark yok. Sadece aldıkları ücretlerde bir 70-80 lira fark var. Başka bir şey yok. (Bora)*

*Öğretmenler odasına giriyorsunuz başöğretmen, uzman, öğretmen, ücretli, sözleşmeli öğretmenler var. Farklı ücretler alıyorlar ama yaptıkları işlere baktığınızda hepsi aynı işleri yapıyorlar. Uzman öğretmenin yaptığı farklı hiçbir şey yok ama fazla ücret alıyor. Onun dışında hiçbir statüsü, getirisi yok. (Baran)*

*Uzman, başöğretmen arasında hiyerarşik bir şey yok canım. Bizim sendikamız protesto etti diye biz girmedik. Bir de imtihanla sadece, bununla bir puan aldın diye böyle mi uzman olunuyor (Bahadır).*

Bahadır'ın vurguladığı gibi sendikaların etkili muhalefeti pek çok öğretmenin bu sınava girmesini engellemiştir. MEB'in öğretmenler arasında rekabet oluşturma politikasına karşın kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında alay konusu olduğu da yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenler arasında hiyerarşi olması gerektiğini savunan ve kendisi de uzman öğretmen olan Arife bu durumu şu sözlerle ifade etti:

*Ben o sınava girmiştım ilk yapıldığı dönemde. Uzman öğretmen de oldum. Ama onun da şeyini çıkardılar, çok fazla dalga geçildi. Öğretmenler odasında mesela bir şey yapılacağında, başımızda uzmanlar var, onlar yapsın şeklinde yaklaşıyorlar. Uzman olduğunuzu söyleyince utanç duymaya başladınız. (Arife).*

Sendikaların açtığı davalar dolayısıyla Danıştay tarafından bazı maddeleri iptal edilen, 2005 ve 2006 yıllarında uygulandığı biçimiyle sürdürülen kariyer basamakları sisteminin performans modeliyle ilişkili olarak yeniden gündeme gelmesi olası görünmektedir.

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde pilot olarak seçilen okullarda farklı adlar altında uygulanan performans değerlendirme sisteminin yapılan çalışmalar sonrası hayata geçirilmesi düşünülmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümünün bu konuda bir şeyler bilmekle birlikte süreç hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, okullarda ya da medyada tartışıldığı kadarıyla takip edebildikleri görülmektedir. Hatta pilot uygulamaların gerçekleştirildiği okullarda bile görüşme yapılan öğretmenlerin süreçle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Zira, bir takım kâğıtlar doldurduklarını ve velilere verdiklerini belirtmelerine rağmen, bu kâğıtların ne olduğunu tam olarak bilmediklerini ifade ettiler. Dolayısıyla okullarla ilgili diğer pek çok karar alma sürecinde olduğu gibi, yapılacak uygulamaya öğretmenlerin dâhil edilmediği söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı performans değerlendirme sistemini desteklemekte ve olması gerektiğini savunmaktadır. Performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinde kullanılan argümanlardan biri olan "çalışan ve çalışmayan ayrışsın" söylemi performansların belirlenmesi gerektiğini savunan öğretmenler tarafından da dile getirildi:

*Bence bir rekabet olacak, niye olmasın. Benim burada iki tane Türkçe öğretmenim mi var, rekabet olsun birbirini tetiklesin. Böylece ben eğitim kalitesinin artacağını düşünüyorum. İnanın ben üç tane okul gördüm. Üçünde de aynı çalışanla çalışmayan aynı kefeye konuluyor. (Dinçer)*

*Şimdi bizim inancımızda da var. Çalışanla çalışmayan bir olur mu? Bunu belirlemen gerekiyor. Biz öğrencilerimize bir sınav yapıp belirliyoruz. Efendim özel şirkette vatandaş çalışmayanı maaş karşılığında neden çalıştırsın, bir tespit gerekiyor (Baran).*

Kendi okullarında henüz başlamamış olmasına rağmen Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmaları kapsamında böyle bir çalışma yaptıklarını vurgulayan Dinçer, değerlendirme sürecinde de kendisine ve arkadaşlarına güvenmemekte, bu işi de özel şirketlere devretmek istemektedir.

*Performans sistemini bu anlamda savunuyorum. Performans sistemi kendi kurumu içinde değil de özel bir şirket yapsın bu değerlendirmeyi. Yani öğretmenin performansını bu özel şirketler yapsın. Şu şu öğretmenin performansı bu desinler. Kurumun kendi içinde yapacağından daha objektif olur. Beni değerlendirsin. Bizde başladı, on öğrenci, on veli, geçen yıl Toplam kalitede de yaptık bir şeyler. Yapsın, niye yapmasın? (Dinçer)*

Her ne kadar performans değerlendirme sisteminin ne getireceği hakkında yeterli bilgisi olmasa da mevcut durumdan memnun olmayan öğretmenler örtük olarak bir sistem değişikliğini desteklemekte, ancak yeni sistemin adaletli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

*Eğer adil yapılacaksa ben bunun uygulanması gerektiğine inanıyorum. Hem öğretmeni bilgi sınavına soksunlar. (...) Çocuklara ne verebileceklerine ilişkin sorular*

*hazırlanabilir ekipler tarafından. Öğretmenin bilgisi, seviyesi, bakış açısı o sınavlarla bir miktar ortaya çıkar (Arife).*

Diğer yandan performans değerlendirmenin okuldaki ilişkileri zedeleyeceğini ve çıkar ilişkilerinden dolayı adaletli olamayacağını Arife şu sözlerle dile getirdi:

*...eğer benim bu seneki velime sorarsa, ilişkim bozulmasın diye bana puan verir. İyidir iyidir diyecekler. Geçmişe yönelik yapılanlara baksınlar. Öğretmen de ona göre hareket eder. Ya, bugünküyle olur da. Ama eski öğrenci ve veliye sorulduğunda öğretmenle yüz yüze olmadığı için doğrusu ne ise onu söyler. (Arife)*

Mevcut durumdan memnun olmama, yeni olana ilişkin kullanılan kavram ve argümanların öğretmenlerin dikkatini çekmesi ve daha adaletli olacağına duyulan inanç, performans değerlendirme sisteminin destek bulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenler, kendilerinin karar alma süreçlerine dâhil edilmediği bir sisteme şüpheyle yaklaşmaktadır.

*Performansın nasıl olması gerektiğine öğretmenlerle birlikte karar verilmeli. Performans nedir? Buna nasıl karar verilecek? Eğitim mi öğretim mi performans belirleyecek? Eğitimde performans nasıl olacak? Bunların nasıl olması gerektiği iyi hazırlanmalı. Buna karşı olamazsınız ama performansın kriterlerini nasıl koyacağız. Hükümetin politikaları yanlış, çünkü tartışıp konuşmuyor. Yalnızca yapılması gerekenleri belirliyor. (Barış)*

*Bizim siyasi yapımız, ne kadar demokratik olduğumuz bu performans değerlendirmede nasıl bir yol izler, objektif olduğuna inanabilir miyiz, yoksa kesinlikle bu performans değerlendirmenin yapılması gerekiyor. Ama nasıl, her kesimin katılımıyla objektif kriterler belirlenir. Bana göre, sana göre olması gereken bir şeydir. Performans değerlendirme kesinlikle yapılmalıdır. (Baran)*

Adaleti sağlamak açısından “çalışan ve çalışmayanın ayrışması”yla birlikte ücret sisteminin buna göre düzenlenmesi söylemi performans değerlendirme sisteminin kabul edilebilir görünmesindeki en güçlü gerekçeyi oluşturmaktadır.

*Bunu hayata geçirmek o kadar kolay değil. Yoksa daha fazla çalışan bir öğretmen tabii ki çalışmalarının karşılığını alsın, ama nasıl olacak? Torpil olur. Bu benim adamım daha çok performans sergiliyor mu olacak? Ama iyi çalışan hakikaten iyi maaş alsın gerçekten isterim, ama biz şu anda o olgunlukta değiliz. (Bahadır)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümü performans değerlendirme sistemine karşı mesafeli bir duruş sergilemekte ve çeşitli olumsuzluklara yol açacağını düşünmektedir. Performans konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları çok net bir duruş sergilemelerini engellese de, performans değerlendirmenin eğitimin ve öğretmenliğin doğasına uygun olmadığı vurgusu görüşmelerde öne çıkmıştır. Örneğin Banu, neden uygun olmadığını şöyle açıkladı:

*Kim değerlendirecek? Öğretmenin performansı en iyi öğrencide görülür. Ama eğitim böyle hemen görülebilir bir şey değildir ki. Toplumda seyredersiniz öğretmenin performansını. Kıt değerlendirme. Müfettiş gelecek kırk dakika dersime benim performansımı değerlendirecek. Şimdi veliye değerlendirecek, veli yağcılığı mı yapalım? İyisin güzelsin, al sana yetmiş, al senin çocuğuna doksan. (Banu)*

Performans değerlendirmenin eğitim alanına uygun olmaması dolayısıyla uygulanmasında yaşanacak zorluklar konusunda dikkat çekilen konulardan biri yaşanan toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla değerlendirme sürecinde objektif olunamayacağıdır. Okulların ve öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının birbirlerinden farklı olması dolayısıyla öğretmenlerin performanslarının standart bir çerçeveden değerlendirilemeyeceğine dikkat çekilmektedir.

*Köydeki hiçbir imkanı olmayan bir öğretmenle merkezdeki bir öğretmeni veya köydeki ve merkezdeki bir öğrencinin başarısını nasıl kıyaslayacaksınız? (...) Öğrenci hayatını geçindirecek bir ekonomik düzeye sahip değil ki. Bir de anne babası öğretmen ya da doktor olan bir öğrenciyle köydeki öğrenciyi aynı sınava sokuyorsun bunlardan aynı*

*başarıyı nasıl bekleyebilirsin? Şimdi oradaki öğrenci başarısız olduğunda öğretmen de başarısız oluyor. Bu performansı değerlendirdiğiniz zaman bence objektif olmaz diye düşünüyorum. (Doğan)*

*Böyle bir şey, tüm olanaklar onlara sunulmazsa, neye göre değerlendirecekler. Kâğıtlara göre mi, internetten sunulan bilgilere göre mi, öğrencilerin geçip kalmasına göre mi, paraya göre mi, oynadığı oyunlara göre mi neye göre değerlendirecekler. Görüntüye göre vereceklerse yandık. Köy, kasaba öğretmenleri yandı. Çünkü maddi imkânsızlıklardan taburelerde oturan sınıflar var. Bunları düşünerek hareket etmeli. Bence bir köyde yetiştirilen öğrenciyle, şehirde yetiştirilen öğrenci arasında performans arasında muazzam bir fark var. Köyde hamur yapmaya kadar öğretene, şehirde internet tuşuna basmak aynı tutulursa nasıl olacak. (Aydan)*

“Çalışan ve çalışmayan ayrışsın” söyleminin okullarda pek geçerli olmadığını “Ama okul ortamı zaten öyle bir yer ki, çalışmak zorundasınız. O yüzden bunları çok anlamlı bulmuyorum. Siz çalışmazsanız zaten öğrenciler okulu başınıza yıkar. Çalışmak zorundasınız zaten.” sözleriyle açıklayan Defne, bu sürecin kimi hak kayıplarını beraberinde getireceğini vurguladı. Dolayısıyla performans değerlendirmenin yaratacağı olumsuz sonuçlar konusunda duyulan endişelerden bir diğeri mevcut hakların kaybına ilişkindir.

*Bana çok böyle içten samimi bir yöntem gibi gelmiyor. Biraz hakları alacaklarmış gibi geliyor. Onlar da bunun bahanesi olacak gibi. Neden? İşte, performansınız düşük gibi. Çok fazla öğretmenlerin haklarında gerileme olacak. İşte sağlık imkânlarından tutun bir sürü sosyal yönde bir on sene öncesine kadar çok çok farklı. (Defne)*

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye olumsuz bir yaklaşım geliştirmelerinin nedenlerinden bir başkası da okulda var olan dayanışma ilişkilerinin yıkılacağı düşüncesidir. Performans değerlendirmeye bağlı olarak çalışma ortamında çeşitli çatışmalar yaşanacağı, bu çatışmaların öğretmenler arasındaki dayanışma ilişkilerini zedeleyeceği pek çok öğretmen tarafından çeşitli ifadelerle dile getirildi.

*Bu durum eğitim sistemini allak bullak eder. Öğretmenler arasında çatışmalara yol açar. Haksızlıklar oluşacaktır. Bu haksızlıklara neden olan insanlarla çatışmalar yaşanacaktır. Örneğin öğretmenlerden bazılarının maaşla ödüllendirme yapılıyor. Bu ödüllendirmeyi hangi kriterlerle yaptın diye çatışmalar yaşanıyor. Şimdi kariyer basamakları adı altında uzman ve başöğretmenlere belli bir ücret ödeniyor. Bu ücreti alıyor öğretmen ama niteliğinde bir artış mı oluyor. Sanırım bu performans yönetimi de fiyaskoyla sonuçlanacak. Ciddi anlamda da yapılacağını düşünmüyorum. (Bahadır)*

*“Çalışan çalışmayan belli olsun”, bunu söyleyen öğretmenler bunu idealize edip rekabette en üst seviyeye çıkmak isteyen öğretmenler ya da çalışmayan öğretmenlerdir. Yani yoksa bir öğretmen kendi emeğinin karşılığı bu olduğunu düşünmez. (...) İş barışı olan bir öğretmen, sen çalışıyor musun kardeşim, sana ne diğerlerinden. Diğer öğretmen arkadaşı küçümsemek için, sen onu çalışmıyor olarak gördüğünde az not verdiğinde o da sana az not verecek. Bunlar açıklanmayacak da bana böyle bir şey olduğunda ben bunu kimden bulacağım ya öğretmen arkadaştan ya da idareden bulacağım. İlk performans değerlendirmede bunun acısını alacağım. (Ayaz)*

*Aslında iyi bir şey de düşününce, bu sefer öğretmenler arasındaki ilişkiyi zedeleyecek okulun iklimini, ilişkileri zedeleyecek. Mesela çok güzel bir dostluk ortamı varken onu bozacak, dayanışmayı bozacak. (Derya)*

Öğretmenler sınav mekanizması, kariyer basamakları gibi uygulamalarla bir şekilde öğretmenler arasında yaşanan ayrışmaların performans değerlendirme sistemiyle birlikte artacağı, daha görünür olacağı ve bunun yasallaşmasıyla birlikte meşru bir zemin kazanacağına kaygısı taşımaktadır. Demet’in “Performans değerlendirme yeni geldi herhalde, bildiğim kadarıyla. Çok merak ediyorum nasıl olacak, benim performansımı neye göre değerlendirecek. Performans değerlendirmeyi büyük bir ihtimalle öğretmenler ayağınızı denk alın, ona göre davranın gibi. Hani

ben bunu bir tehdit olarak algılıyorum.” sözleriyle vurguladığı gibi öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için daha fazla denetim altına alınmalarında önemli bir işlev görmesi olası görünmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin performanslarının belirlenen çeşitli kriterler ekseninde değerlendirilmesine ve performansa dayalı bir ücretlendirme sistemine geçilmesine olanak tanıyan performans yönetimi modeline ilişkin çalışmalar devam etmekte ve kısa bir zaman dilimi içerisinde bu sisteme geçileceğine dair sinyaller verilmektedir. Eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimler yaratacak bu düzenlemelerin yanısıra, artan metalaşmaya bağlı olarak eğitim sisteminde önemli bir yer işgal eden merkezi sınavlar, resmi olarak böyle bir işlev yüklenirse de, okulların ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak merkezi sınavların öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde bir gösterge işlevi gördüğü söylenebilir. Eğitim sistemi üzerindeki belirleyiciliği giderek artan merkezi sınavlar bir yandan girişimci ve rekabetçi kültürün yaygınlaşmasında önemli bir mekanizma olarak işlev görürken, diğer yandan öğretmenlerin performanslarının sınav ekseninde ölçülmesine olanak tanıyarak okuldaki pratiklerinin değişmesini ve daha fazla denetim altına alınmalarını mümkün kılmaktadır. Öğrencilerin, çeşitli adlarla yapılan merkezi sınavlarda gösterdikleri başarı ya da başarısızlığın öğretmen başarısıyla ilişkilendirilmesi, bu sonuçların il, ilçe ve okul düzeyinde karşılaştırılarak performans tabloları oluşturulması sınavların aynı zamanda okulların ve öğretmenlerin performansları hakkında bilgi veren bir araca dönüşmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin merkezi sınavlarda gösterdiği başarıdan yola çıkarak okulların ve öğretmenlerin karşılaştırılması ve performanslarına göre sıralanması velilerin gösterilen performansa göre okul ve öğretmen tercihi yapmalarını beraberinde getirmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki baskıyı artırırken, okullarda verilen eğitimin giderek daha fazla bir biçimde sınav merkezli olarak şekillenmesine yol açmaktadır. İngiltere’de okul performansının belirlenmesinde resmi olarak kullanılan standart sınavlara dayalı performans değerlendirme sisteminin Türkiye’de informal olarak kısmen işlediği söylenebilir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavlarıyla birlikte artan standart sınavların okul ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde daha fazla belirleyici olacağı anlaşılmaktadır. Türkiye eğitim sistemindeki mevcut toplumsal eşitsizlikler düşünüldüğünde böyle bir işleyişin mevcut eşitsizlikleri artırması ve öğretmenler üzerinde daha fazla baskı oluşturması, öğretmen kimliğinde ve okul kültüründe yaşanan köklü değişimlere ivme kazandırması olası görünmektedir.

Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Performans değerlendirme konusunda Alay’ın (2006) ve Çavuş’un (2010) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin konu hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapmalarını engellemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin bir kısmı performans değerlendirmeye olumlu yaklaşmakta ve eğitimde uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Performans değerlendirmenin savunulmasında öne çıkan temel argüman çalışan ve çalışmayanın ayrışması ve bu temelde adaletli bir sisteme ihtiyaç duyulmasıdır. Oysa dünyanın farklı bölgelerinde yaşanan deneyimler (bkz. Ball, 2003; Ball ve Youdell, 2007; Mahony ve Hextall, 2000) performans değerlendirmenin okullar arasındaki yarışma kültürünü artırdığını, öğretmenlerin böyle bir yarışma ortamında kendilerini duygusal baskı ve stres altında hissetmelerine yol açtığını, iş yüklerinin arttığını ve sosyal ilişkilerinin zedelendiğini ortaya koymaktadır. Performans değerlendirmenin kabul görmesinde en önemli nedenlerden birisi okuldaki mevcut işleyişten öğretmenlerin rahatsızlık duymasındadır. Bu rahatsızlık öğretmenleri yeni arayışlara itmekte ve “adil ve eşitliğe dayalı”, “çoklu veri kaynaklarıyla ölçülebilir”, “bireyin mesleki gelişimini destekleyen” gibi ifadelerle sunulan performans yönetimi modelini benimsemelerinde etkili olmaktadır. Ancak performans değerlendirme sisteminin hakkaniyete uygun ve adaletli bir biçimde

uygulanıp uygulanamayacağı konusu görüşme yapılan öğretmenlerin temel endişe kaynaklarından birisi olarak ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirme sistemi üzerine yapılan diğer çalışmalarda da sistemin uygulanmasında objektif olunamayacağı nedeniyle adaletli bir değerlendirme yapılamayacağı endişesi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (Alay, 2006; Aygün, 2008; Üstüncü, 2013). Performansın nasıl değerlendirileceğine, değerlendirmelerin kim tarafından yapılacağına, adaletsizlikler oluşturacağına dair ifadeler bahsi geçen çalışmalarda olduğu gibi, bu araştırmada da sıklıkla vurgulanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü performans değerlendirmenin olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine olumsuz yaklaşımlarının temelinde performans değerlendirmenin eğitimin doğasına uygun olmadığına ve dayanışma ilişkilerini yıkacağına dair inanç, eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla uygulanmasında adaletsizlikler ortaya çıkacağına ve kimi hak kayıpları getireceğinin düşünülmesi bulunmaktadır. Merkezi sınavların performans göstergesi olarak işleyişiyle okul kültüründe yarattığı olumsuzluklar düşünüldüğünde, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme sisteminin eğitim ortamında pek çok olumsuzluğa neden olabileceği öngörülebilir. Zira eğitim, bileşenlerinin farklı şekillerde etkileşime girdikleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine olanak tanıyabilecek bir süreç olması dolayısıyla yalnızca sonuçlarda yarattığı etkilerin ölçülmesiyle değerlendirilemez. Bu nedenle eğitimde sonuç odaklı ölçmeye dayalı performans değerlendirme sistemine eleştirel bir gözle bakılması ve bu araştırmada da ortaya çıktığı üzere, eğitim alanında yapılacak düzenlemelerde eğitim bileşenlerinin, özellikle öğretmenlerin değişim sürecine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmalarına ve sürece aktif katılmalarına olanak tanıyacak bir yol izlenmesi gerekli ve önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76- 101.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aygün, S. Ç. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ball, S. J. (2003). Theteacher's soul and theterrors of performavity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228
- Ball, S. J. ve Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in public education, preliminary report*. Education International 5th World Congress.
- Boxley, S. (2003). Performativityandcapital in schools. *JCEPS*, 1(1), 66-95.
- Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin ekonomi-politik bir çözümleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clarke, J., Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (2000). Reinventing the Welfare State. John Clarke, Sharon Gewirtz and Eugene McLaughlin (Editörler), *New Managerialism, New Welfare?* (pp. 1-27) London: Sage Publications.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma planı, 2001-2005, Ankara.
- DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2007-2013, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018, Ankara.
- Foster, J. B. (2012).Eğitim ve sermayenin yapısal krizi. ABD örneği. *MonthlyReview Dergisi*, 29, 49-87.
- Fusarelli, L.D. & Johnson, B. (2004). Educational Governance and the New Public Management. *Public Administration and Management*, 9(2), 118-127.
- Gray, S. L. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education* (40)1, 5-23.
- Herman, C. (2006). *ProfetsAndProfits: ManagerialismAndtheRestructuring ofJewish Schools in South Africa*. Cape Town: HRSC Press
- Kantos, Z. E. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (23), 59-76
- Kaynak, R. ve Bülbül, M. (2008). *360 Derece geribildirim sisteminde değerlendirme farklılıkları*. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını, 13(1), 269-292.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Mahony, P. & Hextall, I. (2000) *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*. London: Routledge.

- MEB-EARGED (2001). Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB-EARGED (2006). Okulda performans yönetimi modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Meşeci, F. (2007). İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi*, 5(14), 79-105
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). T. C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011.
- Newmann F. M., King, M. B. ve Rigdon, M. (1997) Accountability and school performance: implications from restructuring schools. *Harward Educational Rewiev*, 67(1), 41-74.
- Oğuz, E. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler (Kars ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- T. C. İstanbul Valiliği-İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2012). İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri, İstanbul
- Tunç, B., İnandı, Y., Öksüz, F. ve Çal, S. (2013). Eğitimde çok bileşenli değerlendirme: Velilerin okul yöneticilerinin performans değerlendirmesine katılımı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 90-99.
- Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal “çözüm” ve tehditler. F. Ercan ve S. K. Kurt (Editörler), *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite* (s. 93-120). İstanbul: SAV Yayını
- Üstüncal, F. T. (2013). *Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



## Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar<sup>1</sup>

### Problems Encountered In Second Foreign Language Teaching In Turkey

Ertuğ Can<sup>2</sup>

Canan Işık Can<sup>3</sup>

**Özet:** Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında hazırlık sınıfları ve özel statülü okullar hariç olmak üzere, ikinci yabancı dil olarak, genellikle Almanca ve Fransızca dillerinin haftada 2 saat öğretimi yapılmaktadır. Literatür incelemeleri ve alanda yapılan gözlemlere göre, ikinci yabancı dil öğretiminde değişik faktörlerden kaynaklanan sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu öğrenci, öğretmen, öğretim programı, yönetim ve aile faktörlerine göre belirlemek ve ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili ve yararlı olmasını sağlayacak öneriler geliştirmektir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 sorudan oluşan veri toplama aracına öğrencilerin vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin açık uçlu sorulara vermiş oldukları yazılı yanıtlar, içerik analizi yardımıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, lise ve üniversitelerde yürütülmekte olan ikinci yabancı dil öğretimi yeterli görülmemekte ve ikinci yabancı dil öğretiminde, öğrenciler, öğretmenler/öğretim elemanları, öğretim programı, yönetim ve ailelerden kaynaklanan değişik sorunlarla karşılaşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, lise ve üniversitelerde ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için öğrenci, öğretmen/öğretim elemanı, öğretim programı, yönetim, eğitim politikaları ve aileler bağlamında önemli çabalara ve düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı dil öğretimi, ikinci yabancı dil öğretimi, ikinci yabancı dil öğretiminde sorunlar, Almanca.

**Abstract:** In Turkey, German and French languages are widely taught as the second foreign language among secondary education institutions except for prep classes and private schools. Literature and field observations suggest a number of problems resulting from varying factors in second foreign language teaching. This study aims to determine the problems encountered in second foreign language teaching in Turkey according to the following factors: student, teacher/ teaching member, teaching programme management and family. This study further aims to develop suggestions for second foreign language teaching to be more efficient and beneficial. For the data collection, researchers prepared eight questions and participants consisted of highschool and university students gave written answers. We used content analysis to assess the answers of the participants in comparison. Results suggest that second foreign language teaching in high schools and universities were not viewed to be sufficient. Also, students reported a number of problems arising from students, teachers, teaching programme, management and families. According to the findings of the study, the development of second foreign language teaching in highschools and universities requires significant effort and regulations in the context of students, teachers, teaching programme, management, education politics and families.

**Key Words:** Foreign language teaching, second foreign language teaching, problems with second foreign language teaching, German.

## GİRİŞ

Ülkemizde okul öncesi dönemden yükseköğretim sonrası döneme kadar yabancı dil öğretimi ve öğrenimi son yıllarda oldukça fazla gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Ancak, uygulamalara bakıldığında ise gerek birinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, gerekse ikinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminin henüz istenilen yeterlilikte olmadığı görülmektedir. Henüz birinci yabancı dil öğretiminin tam olarak başarılamadığı bir ortamda, ikinci dil öğretiminin de sorunlu olması kaçınılmaz bir durum olmakla beraber, ikinci yabancı dil öğretiminde ne tür ve hangi sorunların yaşandığını belirlemek, bu alandaki sorunların çözümü bakımından büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelemelerine göre, yabancı dil öğretiminde değişik sorunlarla karşılaşılma birlikte, ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları bir bütün olarak inceleyen kapsamlı bir araştırma yok denecek kadar az veya var olan araştırmaların da daha çok teorik olarak, yabancı dil öğretimi üzerine yoğunlaştığı ve ikinci yabancı dil öğretimi konusunun pek ele alınmadığı

<sup>1</sup> Bu çalışmanın özeti, 6-9 Haziran 2013 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde düzenlenen V.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. ertugcan@gmail.com

<sup>3</sup> Almanca Öğretmeni, İstanbul Kadıköy Göztepe İhsan Kurşunoğlu Anadolu Lisesi. canan1@gmail.com

görülmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkıldığında, bu araştırma kapsamında Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğrenci, öğretmen, öğretim programı, üst yönetim ve aile faktörleri bağlamında belirlenmeye çalışılmış ve ikinci yabancı dilin daha etkili öğretimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Alanda yapılan araştırma ve gözlemlerde, ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi kapsamında genellikle Almanca ve Fransızca dillerinin esas alındığı ve bu dillerin öğretimi ve öğrenimine birinci yabancı dil olarak ön plana çıkan İngilizce kadar pek önem verilmediği, önemsenmediği görülmektedir. Örneğin, Avrupa’da okullarda dil öğretimi hakkındaki temel veriler incelendiğinde (EURYDİCE, 2008:7-8), İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, Rusça, öğrenilen bütün dillerin %95’ini temsil etmekte, İngilizce öğretimi sürekli olarak genişlemekte ve hemen hemen her yerde hâkim olmaktadır. Ortaöğretim ikinci kademedeki öğrencilerin %90 civarı, zorunlu olsun ya da olmasın öncelikle İngilizce’yi öğrenmektedir. Ayrıca, Almanca veya Fransızca en yaygın olarak öğrenilen ikinci yabancı dil olarak ortaya çıkmaktadır.

İkinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan olumsuzlukların sadece sistem, yönetim ya da müfredat kaynaklı olmadığı, aynı zamanda bireysel, toplumsal, yasal, pedagojik, yönetsel ve kültürel nedenlerinin de bulunduğu dikkate alınmalıdır. Bu noktada, öğretim ve öğrenmenin merkezinde yer alan öğrenci ve aileleri de önemsemek ve dikkate almak gerekmektedir. Değişik araştırmalarda (TED, 1983: 86-87), yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında, öğrenci ilgisizliği ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede not alma ve sınıf geçmeyi önemsemeleri, diğer dersleri önemsemeleri, ulusal eşgüdüm ve denetim eksikliği gibi faktörlerin de etkili olduğu belirtilmektedir. Bu faktörler, günümüzde ikinci yabancı dil öğretiminde de etkisini sürdürmektedir.

Demirel’e göre, (1990: 23-26) yabancı dil öğretiminde 10 temel ilke bulunmaktadır. Bunlar:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Değişik araştırma bulguları (Acat ve Demiral, 2002; Çelebi, 2006; Darancık, 2008; Ekmekçi, 1983; Güneş, 2011; Hamamcı, 2013; Işık, 2008; Kocaman, 2012; König, 1989, Songün, 1984, Şahin, 2009; TED, 1983), ülkemizde birinci ve ikinci yabancı dil öğretiminde, kullanılan ilke ve yöntemlere paralel olarak, değişik sorunlarla(motivasyon, öğretmen eğitimi, ölçme ve değerlendirme, kültür, politika vb) karşılaşıldığını ve ülkemizde yabancı dil öğretiminin çok etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde elde edilecek başarının kullanılan yöntem, öğrenci motivasyonu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, kültür ve anadili öğretimindeki başarı ile yakın ilişkili olduğunu göstermektedir.

Memiş ve Erdem(2013:298-317), Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerini 14 başlık altında toplamaktadır:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method),
2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method),
3. Doğal Yöntem (Natural Method),
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method),
5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method),

6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method),
7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method),
8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia),
9. Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning),
10. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way),
11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response),
12. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method),
13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method),
14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method).

Bu yöntemlerden hiçbiri, tek başına yabancı dil öğretiminde başarı için etkili yöntem olarak görülmemelidir. Çünkü, yabancı dil öğretimi yapılan öğrenenlerin özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrenin özellikleri (kültür, konuşulan dil, ekonomik ve sosyal özellikler vb.) gibi bir takım faktörler farklılık göstermektedir. Ekmekçi(1983:114) dil öğretimi sürecinde değişik dönemlerde değişik yöntemlerin uygulanmasının daha iyi sonuç verebileceğini belirtmekte, ayrıca yabancı dil öğretiminin başarı ile uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında olumlu ve çok yakın ilişki olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Kocaman'a(2012:31) göre ise, dildeki ve dil kuramlarındaki gelişmelere dayanan, öğretim ve öğrenim kuramlarındaki değişimleri de dikkate alan, biçim, anlam ve işlev odaklı yaklaşımlar arasında denge kuran bir yöntem, yabancı dil öğretiminde başarı şansını arttıracaktır. Can'a(2004) göre, yabancı dil öğretiminde, alternatif yöntemler arasında, sessiz yol, esinlemeli yöntem ve danışmanlı dil öğrenme gibi hümanist yaklaşımlar yer almakta ve bu yöntemler dilbilimden çok ruhbilimden esinlenerek, dilin ve öğrenmenin duyuşsal yönlerine ağırlık vermişlerdir. Görüldüğü gibi, yabancı dil öğretiminde birbirinden farklı yöntemler kullanılabilir ancak, hiçbir yöntem tek başına yeterli olamamaktadır.

Tosun'a (2012:37) göre, yurdumuzda, yabancı dili öğrenme ve öğretme konusunda başarısız olduğumuz kanısı yaygındır. Bunun için, etkili bir yabancı dil öğretimi için toplumsal ve kültürel özellikler de esas alınarak, eklektik bir yaklaşımla pek çok yöntemin bir arada kullanılması, uyarlanması ve geliştirilmesi daha yararlı olabilir.

Demircan'a göre (1990, Aktaran: Kargı, 2006: 62); 'Hiç kimse toplumsal, sosyal ve kültürel değerlerden soyutlanarak yabancı dil öğrenemez'. Burada, yabancı dil öğrenmede kültürün çok önemli bir faktör olduğu görülmektedir. König'de (1989), yabancı dil öğretiminde kültürel faktörlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Nunan'a göre (1998:104), yabancı dil öğretimi bir bağlam içinde sunulmalı ve öğretilmelidir. Bu bağlamda:

1. Öğrencilere dil öğrenimi seçenekler demeti olarak sunulmalı,
2. Öğrencilere dilbilgisi-bağlam ilişkisini gerçek ortamlarda keşfedeceği olanaklar sunulmalı,
3. Yapı-işlev ilişkisinin net olarak anlaşılabilirliği dil öğretim yöntemleri gösterilmeli,
4. Öğrencileri dilin aktif kullanıcıları ve yorumlayıcıları olmaya teşvik etmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2009) incelendiğinde; yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma, becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, şeklinde tanımlanmaktadır.

Ancak, gerek literatür incelemeleri, gerekse alanda yapılan gözlemler ve araştırma bulgularına bakıldığında, ülkemizdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarında yukarıda belirtilen dört

temel özelliğın yeterli derecede dikkate alınmadığı/alınmadığı, bu noktalara önem verilmediğı görölmektedir. Örneğın, ölkemizde uzun süreden beri öğretimi yapılan yabancı dil İngilizce olmasına rağmen, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2011:2-3) raporuna göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde(İYE) Türkiye, 44 ölkenin içerisinde 43. olarak Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ölkelerin gerisinde kalmıştır. 44. öлке ise Kazakistan'dır. Rapora göre, Türkiye'de öğrenci başına yeterli yatırım yapılmadığı, öğretmenlere daha az fırsat ve gelir sunulduğu, ders kitaplarının daha kötü olduğu ve çok az ders dışı aktivite uygulandığı belirtilmektedir. Bu olumsuz tablo, ikinci yabancı dil öğretimine de yansımakta ve ölkemizdeki ikinci yabancı dil öğretiminin mevcut durumu açısından bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, Akıllılar'ın(2013:283) da belirttiğı gibi, birinci yabancı dil öğretimi olarak İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenildiğı ve öğretildiğı ortamlarda, İngilizce öğretimindeki olumlu veya olumsuz etkiler, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenimini kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir etkiye sahip olabilir. Bazı araştırmalarda (Arak, 2006:215) ise Almanca ile İngilizce arasındaki yapısal farklılıkların Türkçe ile karşılaştırıldıklarında daha az olduğu için İngilizce bilip de ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmek isteyenlerin İngilizce dilbilgisinden yararlanabilecekleri belirtilmektedir.

Akpınar Dellal ve Bora Günak'ın (2009:84), araştırma bulgularına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ikinci yabancı dil Almanca öğrenirken en çok birinci yabancı dil İngilizceden yola çıktıkları, İngilizceyle sık sık bağlantı kurdukları, yapılan karşılaştırmaların çoğunlukla İngilizce alt yapılarla gerçekleştiğı, öğrencilerin İngilizce ile karşılaştırmalar yoluyla stratejiler geliştirdikleri ve birinci yabancı dilde edindikleri çeşitli başka stratejileri kullanmakta oldukça birikimli oldukları ve birinci yabancı dile bağılı öğrenme motivasyonlarının öğrenme stratejilerini ve başarılarını etkilediğı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu veriler, birini yabancı dilin ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmacıların, çalışmanın yürütüldüğü İstanbul Kadıköy bölgesi başta olmak üzere, Maltepe ve diğeri ilçelerde 2012-2013 eğitim öğretim yılında, ikinci yabancı dil(Almanca) öğretiminin yapıldığı ortaöğretim kurumlarında yapmış oldukları gözlem, inceleme, araştırma, öğretmen, veli ve öğrenci görüşme verilerine göre, öğrencilerin seviyelerine uygun kitap, görsel ve işitsel programlara yönelik materyallerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinin genellikle kitap, öğretmen ve tahta ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı, pek çok kurumda yabancı dil laboratuvarı ve kadrolu ikinci yabancı dil öğretmenin bulunmadığı görölmüştür. Özellikle de, 2012-2013 eğitim öğretim yılında bazı derslerin(Almanca vb.) müfredatlarının değiştirildiğı, ancak bu değişikliğe dayalı ders materyallerinin okullara, öğretmen ve öğrencilere zamanında ulaştırılmadığı, ilgili derslerin öğretiminin yardımcı kaynak ve materyallerle gerçekleştirilmeye çalışıldığı, ilgili kurumlarda görevli ikinci yabancı dil öğretmeni ve veli görüşleri ile öğrenci görüşlerinden anlaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular da bu gözlem, inceleme ve araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Türkiye'deki en büyük eksikliklerden biri olarak görölen yabancı dil eğitime başlangıç yaşınının 4+4+4 sistemi ile birlikte 2. sınıf düzeyine çekilmesi ve ortaokullarda ikinci yabancı dilin seçmeli ders olarak tercih edilebilecek olması (MEB: 2012) olumlu bir gelişme olmakla birlikte, yabancı dil öğretiminin öğretmen yetersizliğı nedeniyle, konuda uzman olmayan öğretmenler tarafından verilmeye başlanması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (2008) incelendiğinde; Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak, şeklinde tanımlanmıştır.

Ölkemizde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede yabancı dil dersleri verilmesine rağmen, gelmiş olduğumuz noktada, henüz bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı, mevcut eğitim sistemimizde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu olumsuzlukları tek bir nedene bağlamak ve açıklamak doğru olmaz. Öğretimin yetersizliğinde tek faktör öğretmen olmadığı gibi, öğrenmenin yetersizliğinde de tek sorumlu öğrencinin kendisi değildir. Yabancı dil öğretimi ve özellikle ikinci yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların nedenini

öğretmen, öğrenci ve sistem dışında başka yerlerde de aramak gerekmektedir. Örneğin, toplumun yapısı, kültürü, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile eğitim politikalarını da irdelemek ve tartışmak gerekmektedir. Öğrencilerimize ilkokuldan üniversite sonuna kadar yabancı dil derslerini öğretmeye çalışıyor ve bu konuda bir arpa boyu yol alamıyorsak, burada acaba kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerini sorgulamamız gerekmez mi? Yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemini ele almak ve tartışmak faydalı olmaz mı? Ayrıca, yabancı dil öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları, öğretim programları, öğretim kadrosu, üniversitelere yabancı dil öğretmeni seçme sistemi de geniş bir şekilde ele alınmalı, tartışılmalı ve eleştirisi yapılabilir. Üniversitelerde yabancı dil öğretmeni adaylarına verilmekte olan derslerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaması (ders saatlerinin yetersizliği, uygulamalı eğitim yapılmaması, ezber dayalı gramer öğretimi vb.), yabancı dil öğretmeni yetiştirme sorunları, akademisyenlerin yetersizliği (Bayraktaroğlu, 2012; Alptekin, 2012) mesleğe yeni başlayan yabancı dil öğretmenlerinin aynı uygulamaları ilkokul, ortaokul veya lise öğrencilerine yapmasına neden olabilmektedir.

Songün (1984:42) “Ülkemizde öteden beri konuşulan, eleştirisi yapılan ancak, hiçbir çözüm yolu aranmayan konuların başında ‘yabancı dil öğretimi’ sorunu gelmektedir. İngilizce öğretim ve öğrenimi ile ilgilenen üniversite mensupları, tüm çalışma konularını İngiliz, ya da Amerikan Edebiyatı’ndan seçerek, sözünü ettiğimiz sorunun çözümüne el atmamışlar ve bu sorunu ‘yüz üstü’ bırakmışlardır. Yabancı dil sorunu, bu tür çalışmalarla, ya da sorunların, gerçekçi olmayan yaklaşımlarla ortaya konulmasıyla, çözümlenemez”, görüşü ile ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde karşılaşılan temel sorunları ortaya koymaktadır. Bu temel sorunlar, ikinci yabancı dil öğretimini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Işık (2008:18), Türkiye’de yabancı dil eğitimindeki temel sorunları, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ile dil planlamasındaki eksiklikler, başlığı altında toplayarak incelemektedir. Göğüş’e göre (1993:5), yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde çocuğun dil becerilerini geliştirme evreleri şunlardır:

1. Okumayı – yazmayı öğretmek,
2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
3. Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
4. Dilinin kurallarını öğretmek.
5. Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde bu evrelerin dikkate alınması gerekliliği bulunmaktadır. Ayrıca, özellikle yabancı dil öğretmenlerine hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yeterlilik kazandırılması ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitim kurumlarımızın da fiziksel yönden gerekli araç-gereç ve donanımlarının sağlanması, ikinci yabancı dil eğitim programlarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve talepleri doğrultusunda güncellenmesi gerektiğini ifade edebiliriz. Ayrıca, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde yeniliklere açık, olumlu tutum ve davranışlar sergileyebilecek okul yöneticilerine de ihtiyaç bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde dikkate alınması gereken diğer bir nokta da, yabancı dili niçin öğretmeli ve niçin öğrenmeliyiz? sorusunun cevabını objektif olarak verebilmektir. Ülkemizde var olan uygulama, öğrenciler ve veliler açısından sınıf geçme, kredi tamamlama ve okuldan mezun olma, sistem, yöneticiler ve öğretmenler açısından ise müfredat gereklerini ve mevzuatı uygulamak olduğu açıkça görülmektedir. Halbu ki, yabancı bir dili öğrenmenin ve öğretmenin en önemli nedenleri olan, dünyadaki gelişmeleri inceleme, yapılan bilimsel çalışmaları kaynak dilde takip edebilme, farklı kültür ve insanlarla iletişim kurabilme, kendini geliştirme gibi hedeflerin öğrencilerimize kavratılabilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinde ise bu yönde farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

Bayraktaroğlu’na (2012:2) göre, orta ve yükseköğretimde “Yabancı Dil Eğitimi” sorunu sadece bir “iç mesele” olmanın ötesinde Avrupa’ya uyumun da önemli unsurlarından biridir. Bu konuda Avrupa’nın hedeflerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu nedenle, eğitim sistemimizde

yabancı dil eğitimi alanında hem yaşanan birçok sorunu çözmek, hem de AB'nin Lizbon Hedefleri doğrultusunda kalite standartlarına ulaşmak ve aynı zamanda bu tür eğitim faaliyetini işgücü piyasasına uyumlu hale getirmek amacıyla özellikle yükseköğretimdeki yabancı dil eğitim uygulamasının bu hedeflere göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu öğrenci, öğretmen, öğretim programı, yönetim ve aile faktörlerine göre belirlemek ve ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili ve yararlı olmasını sağlayacak öneriler geliştirebilmektir.

## YÖNTEM

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 sorudan oluşan veri toplama aracına öğrencilerin vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilebilmesi amacıyla 3 açık uçlu sorudan oluşan bir taslak anket formu oluşturulmuş ve 30 öğrencinin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiş, eğitim bilimleri alanında uzman 6 akademisyenin görüşü de alınarak 7'si açık uçlu soru olmak üzere, toplam 8 sorudan oluşan anket formu geliştirilmiştir. Veriler, 2012-2013 öğretim yılında, İstanbul Kadıköy ilçesinde bir Anadolu Lisesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenimi gören 90 öğrenci ile Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinde 1.sınıfta öğrenim gören 76 öğrencinin açık uçlu sorulara vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiştir. Verilerin yazılı olarak toplanmasının yarı yapılandırılmış görüşmelere göre bazı avantajları bulunmaktadır. Örneğin, araştırmada daha çok katılımcıya ulaşılabilmesi, veri toplama ve çözümlemenin kolaylığı ile katılımcıların konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini serbest bir ortamda rahatlıkla yazıya dökülebilmeleri gibi avantajlarından söz edilebilir. Bununla birlikte, verilerin yazılı toplanması nedeniyle ortaya çıkabilecek olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla, katılımcı sayısının çok olmasına özen gösterilmiş, katılımcıların kişisel bilgileri alınmamış ve uygulama öncesinde araştırmanın amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Araştırma bulgularını detaylı analiz edebilmek ve ortaya çıkan sonuçların nedenlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yazılı olarak elde edilen veriler belli alt başlıklar altında toplanarak frekansları çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir:

1. İkinci yabancı dil öğretiminin ve ikinci yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. İkinci yabancı dili günlük yaşamınızda etkili olarak kullanabiliyor musunuz?
3. Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde öğretmenlerden/öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde öğretim/ders programı/planlamadan kaynaklanan sorunlar nelerdir?
6. Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde üst yönetimden/sistemden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
7. Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
8. Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili ve faydalı olabilmesi için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

Anadolu Lisesinde ikinci yabancı dil öğrenimi gören öğrenci görüşleri ile üniversitede Almanca öğretmenliği ve Fransızca öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yukarıda yer alan sorulara vermiş oldukları yazılı yanıtlar alt kategorilere ayrılarak kodlamaya dayalı içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin görüşleri her bir soruya vermiş oldukları yanıtlara göre alt kategorilere ayrılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde lise veya üniversite öğrencisi olduğu katılımcı sırası ile birlikte sunulmuştur.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (166 kişi) ikinci yabancı dil öğretimi ve ikinci yabancı dili öğrenmenin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (112 kişi) ikinci yabancı dili günlük yaşamlarında etkili olarak kullanamadıklarını düşünmektedir. İkinci yabancı dili günlük yaşamlarında etkili olarak kullanmadığını belirtenlerin çoğunluğu lisede ikinci yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Okulumuzda ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi görüyorum. Sınavlarda başarılı olmama rağmen, Almanca konuşamıyorum ve Almanca konuşmaların çoğunu anlayamıyorum” (K4, Lise).*

*“Lisede İkinci yabancı dil dersleri aldım. Ancak, bir yabancı ile karşılaşsam konuşamam ve anlaşılamam. Zaten Öğretmenimiz bile doğru dürüst konuşmıyordu. Bizimle hep Türkçe konuşuyordu ve dersleri Türkçe anlatıyordu” (K38, Üniversite).*

Araştırmaya katılan öğrencilere göre, Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan değişik sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (138 kişi) pratik yapma imkânlarının olmadığını sorun olarak belirtirken, tamamına yakını (157 kişi) ise üniversite sınavlarında ikinci yabancı dil ile ilgili soru yer almaması nedeniyle dersin önemsenmemesini sorun olarak değerlendirmektedirler. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Derslerde öğrendiklerimizi dersten sonra unutuyoruz. İkinci yabancı dilin üniversitede çok işime yarayacağını sanmıyorum. Zorunlu olmasa bu dersi almazdım sanırım.Zaten Üniversite sınavlarında da bu dersten soru çıkmıyor.Bu ders için zamanımın boşa geçtiğini düşünüyorum.Bu ders yerine sınava yönelik dersler olsa daha faydalı olurdu bence..” (K65, Lise).*

*“İkinci yabancı dil ile ilgili pek bir şey hatırlamıyorum. Sınavlardan birkaç gün önce çalışarak dersten geçtim. Pek önemli bir ders değildi. Üniversite sınavlarında soru çıkmadığı için diğer derslere ağırlık verdim” (K17, Üniversite).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (102 kişi), öğrencilerin ikinci dil öğrenmenin önemini yeteri kadar kavrayamadıklarını ve ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çok önemli olmasına rağmen, günlük yaşamda ikinci yabancı dile ihtiyaç duymadıklarını ve bundan dolayı ikinci yabancı dil öğrenmeye yönelik düşük olan motivasyonlarının daha da olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Ayrıca, ikinci yabancı dil öğretimine yönelik var olan önyargıların da olumsuz etkileri olduğuna yönelik öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Şimdi ücret karşılığında İspanyolca kursuna gidiyorum. Oysa, lisede seçmeli ders olarak yabancı dil vardı. Ama tercih etmedim. Kimse de yönlendirmedi. Tamamen sınav için ders çalışıyordum. Üniversiteye gelince ikinci hatta üçüncü yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu anladım” (K74, Üniversite).*

*“İkinci yabancı dil olarak Almanca dersini alıyoruz. Pek işime yarayacağını sanmıyorum. Bu yüzden bu derse çok önem vermiyorum. Matematik, Fizik, Kimya gibi*

*dersler benim için daha önemli. Biz isteksiz olunca öğretmenimiz de fazla bizi zorlamıyor. Zaten arkadaşlarım da devam zorunluluğundan dolayı bu derse mecburen giriyoruz” (K54, Lise).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını (78 kişi), ülkemizde henüz ana dili öğretimi ile birinci yabancı dil öğretiminin etkili olmadığını ve pek çok sorunla karşılaştığını, ana dili öğretimi ile birinci yabancı dil öğretimi (genellikle İngilizce) konusunda karşılaşılan sorunların ikinci yabancı dil öğretimini de olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“İngilizce dersini ilkokuldan beri görüyorum. Ama, İngilizcem pek iyi değil. Türkçe dil bilgisinde bile eksiklerim olduğunu anladım. Konuşamıyorum ve dinlediğimi anlayamıyorum. Şimdi de Almanca dersi veriliyor. Almanca da çok zorlanıyorum. Bir yabancı dili öğrenmeden diğer yabancı dili öğrenebilmem çok zor geliyor bana. Almanca öğrenebileceğimi sanmıyorum ve dersi de açıkça sevmiyorum. Ama sınavlardan geçiyorum” (K83, Lise).*

*“Ortaokul ve lisede İngilizce dersleri aldım ayrıca İngilizce kursuna da gitmeme rağmen hâlâ İngilizce konuşamıyorum ve dinlediğimi anlamıyorum. Ayrıca, Anadolu Lisesinde Fransızca dersi gördüm. Ama İngilizce benim için daha önemli olmasına rağmen İngilizce’ mi bile geliştiremedim. Bazen Türkçede bile ciddi hatalar yapıyoruz. İkinci yabancı dili zor öğrenirim. Kendime güvenmiyorum” (K23, Üniversite).*

Öğrenci görüşlerine göre, ikinci yabancı dil öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak büyük bir çoğunluğu (143 kişi) öğretmenlerin ikinci yabancı dil alanına vakıf olmadıklarını, derslere hazırlıklı gelmediklerini, dersleri etkili sunamadıklarını, öğrencilerin seviyesine inemediklerini düşünmektedirler. Bu görüşler, üniversite öğrenimi gören öğrencilerde daha çok ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Fransızca öğretmenimiz dersleri hep Türkçe anlatıyordu. Fransızca konuştuğunu pek görmedik. Kendisi de zaten daha önce başka bir alanda öğretmenlik yaptığını belirtiyordu. Elinde bir kitaptan sürekli not tutturuyordu ve bu notların aynısını sınavda soruyordu. O yüzden sınavlarda hiç zorlanmadım. Ama Fransızca öğrendiğimi düşünmüyorum. Üniversiteye geldikten sonra aslında bir şey öğrenemediğimi fark ettim” (K56, Üniversite).*

*“İkinci yabancı dil öğretmenimiz dersleri ezber ağırlıklı işliyor, gramer anlatıyor ama konuşma yapmıyor. Sürekli elindeki kitaptan bakarak anlatıyor. Bazen fotokopiler dağıtıyor. Akıllı tahta ya da Bilgisayardan hiç sunum yapmıyor. Zorunlu olmasa herhalde bu derslere girmezdim. Anlamadığımız konularda soru sorduğumda öğretmenimiz geçiştiriyor ve tam cevap veremiyor. Bence öğretmenimizde yeterli değil” (K18, Lise).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (159 kişi), ikinci yabancı dil öğretmenlerinin dersleri genellikle bilgi ve ezber ağırlıklı, not ile değerlendirmeye yönelik işlediklerini, derslerde sadece yazılı materyalleri kullandıklarını ve diğer görsel işitsel materyallerin yeterli düzeyde kullanılmadığını, derslerde uygulama ve konuşma pratiklerinin yetersiz olduğunu, bu durumda öğrencilerin de ezbere dayalı, gramer ağırlıklı ders çalışarak sınıf geçebilmek amacıyla hareket ettiklerini belirtmektedirler. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Lisede yabancı dil dersinde grameri ezberledik durduk. Ama Televizyonda ya da İnternette izlediğim konuşmaları anlamıyorum. Birisi bana bir şey sorsa cevap veremem tıkanır kalırım. Sınavlarda zaten hep test yapılıyordu. Sınıfı geçmem hiç zor olmadı ama maalesef ders benim için ve arkadaşlarım için de pek yararlı olmadı. Bazı arkadaşlarımız sonradan dil kurslarına gitti” (K38 Üniversite).*



*“Şimdiye kadar okulda yabancı dil ile ilgili bir film veya gösteri izlemedik. Okulumuzda dil laboratuvarı bile yok. Özel kursa giden arkadaşlarım derslerde film izliyorlarmış, yabancı hocalarla konuşmalar yapıyorlarmış. Öğretmenimiz sürekli olarak sınavda hangi test sorularını soracağını not tutturuyor ve aynılarını ya da benzerlerini soruyor. Biz de aynı soruları ezberleyerek sınavlara hazırlanıyoruz ve yüksek notlar alıyoruz” (K81, Lise).*

Lisede öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (84 kişi) ikinci yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin alan dışından olduklarını veya alanlarında yeterli olmadıklarını belirtmektedirler. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu (69 kişi) da lise öğrenimleri esnasında ikinci yabancı dil öğretmenlerinin başka bir alandan görevlendirme yoluyla kendilerine ders verdiğini ve alanlarında yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca, araştırmaya katılan üniversite öğrencileri, üniversitede verilen yabancı dil öğretiminin lisede verileden çok farklı olmadığını belirtmektedirler. Bu bağlamda üniversite öğrencileri, üniversite öğretim üyelerinin ve eğitim programlarının da yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Almanca öğretmenimiz doğum iznine ayrıldı. Yerine gelen öğretmenimiz daha önce hiç Almanca öğretmenliği yapmamış ama Almanca bildiğini söyledi. Daha önce bankada çalışmış. Pek Almanca konuştuğunu görmedim. Bana göre bize Almanca öğretemiyor. Çünkü, çoğu zaman gramer konularında ya da soruları çözerken sözlüğe bakıyor. Sürekli elindeki kitaba bakarak anlatıyor ve tahtaya yazıyor” (K78, Lise).*

*“Lise öğrenimi gördüğüm ilçede yabancı dil öğretmenimiz olmadığı için bazen Kaymakam derslere geliyordu. Bizimle sohbet edip gidiyordu. Pek çok dersimizde boş geçiyordu. Sınavlarda soracağı soruları da cevapları ile fotokopi veriyordu. Fotokopi olarak verdiği 50 sorudan 20 tanesini sınavda soruyordu. Hepimiz başarılı olduk ama şimdi üniversitede çok zorlanıyorum. Hazırlık sınıfını bile zor geçtim. Demek ki biz lise de boşuna zaman geçirmişiz” (K29, Üniversite).*

İkinci yabancı dil öğretiminde öğretim programı, ders programı ve planlamadan kaynaklanan sorunlar olarak, öğrencilerin tamamına yakını (156 kişi) ilk sırada araç-gereç, materyal yetersizliği ile görsel işitsel materyallerin olmamasını göstermektedirler. Lisede öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (90 kişi), 2012-2013 öğretim yılında, yazılı ve görsel materyallerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara zamanında gönderilmemesi nedeniyle, ikinci yabancı dil öğretiminin aksadığını, ücret karşılığında ders materyali almak zorunda kaldıklarını açıklamışlardır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (151 kişi), ikinci yabancı dil ders saatlerinin 2 saat olduğunu ve bunun yeterli olmadığını, ikinci yabancı dil derslerinin tüm okullarda verilmediğini düşünmektedirler. İkinci yabancı dil derslerinin verildiği okul sayılarının yetersiz olduğuna ilişkin görüşler, üniversite öğrencilerinde lise öğrencilerine oranla daha yüksektir.

*“Şu anda Almanca dersinin kitabı yoktur. Öğretmenimiz başka kaynaklardan fotokopi çektiler dersi işliyor. Millî Eğitim Bakanlığı ders kitaplarını okullara göndermemiş. Para ile satın almak istiyoruz ama yasakmış. Okulumuzda dil laboratuvarımız yok, uygulama yapamıyoruz. Dersler öğretmenimizin gayretleri ile sürüyor. Ders saatlerimiz çok az. 2 saatle yabancı dili öğrenmek çok zor” (K53, Lise).*

*“Lise de ne düzenli bir öğretmenimiz oldu, ne de ders programımız. Ders programımız sürekli değişip duruyordu. Dersler genelde boş geçirdi. Zaten 2 saat ders süresi vardı. Bu kadar sürede ikinci yabancı dili öğrenmek mümkün değil. Bazı arkadaşlarımız ise ikinci yabancı dil dersini hiç görmemişler bile. Demek ki ikinci yabancı dil her okulda verilmiyor. Bence Ortaokul ve Lisede İngilizce ile birlikte bir başka yabancı dil en az 4 saat olmalı ve iyi öğretmenler derslere gelmeli. Ancak, lisede yaşadığımız sorunların benzerini üniversitede de yaşıyoruz” (K61, Üniversite).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (148 kişi) ikinci yabancı dil ders içeriklerinin bilgi ve gramer ağırlıklı olmasını, ikinci yabancı dili günlük yaşamlarında kullanamamalarının en

büyük nedenlerinden biri olarak görmekteyiz. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ders kitabımız zaten yok. Öğretmenimizin fotokopilerinden dersi takip ediyoruz. Yabancı parçaları okuyoruz, bilmediğimiz kelimeler için sözlüğe bakıyoruz. Sınıfımız kalabalık olduğu için konuşma yapamıyoruz. Ders süresi zaten 2 saat, bir saati yoklamayla geçiyor. Yabancı dilde karşılıklı konuşma, soru cevap olmadığı için pratiğimiz olmuyor. Okul dışında da konuşamıyoruz. Sınavlarımız da yazılı ve test olunca bizde konuşabilmek için kendimizi zorlamıyoruz” (K12 Lise).*

*“İlkokuldan beri İngilizce görüyorum. Ama kendimi İngilizce olarak iyi bir şekilde tanıtamam. Lisede ikinci yabancı dilim Almanca idi. İngilizce’yi tam öğrenemedim. Almanca’yı nasıl öğreneyim. Ben mi öğrenemedim, öğretmenlerimiz mi öğretmedi anlamadım. Ama bir yerlerde bir hata olduğu kesin. Üniversiteye geldim ama üniversiteler de hance liselerden çok farklı değil. Kolej mezunu arkadaşlarım en azından bir yabancı dili konuşabiliyorlar. Lisede ezberle dayalı bol bol gramer öğretiler. Sınavlardan geçtik ama konuşamıyorum, yabancı biriyle anlaşamıyorum, derdimi anlatamıyorum. Üniversitede de sınıfımız çok kalabalık ve konuştuğumuz falan yok. Kitap üzerinden altını çizerek, notlar tutarak ve fotokopileri ezberleyerek sınıfımızı geçmeye çalışıyoruz. Fırsatım olursa özel ders veya kursa gitmeyi düşünüyorum. Dil öğrenmenin önemli olduğunu yeni anladım” (K28 Üniversite).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (141 kişi); ikinci yabancı dil öğretiminde üst yönetimden, sistemden kaynaklanan sorunlar olarak, ikinci yabancı dil öğretiminin yeterince önemsenmediğini ve bu yüzden de yeterli kaynak ayrılmadığını, okul yönetimlerinin ikinci yabancı dile yeterli desteği vermediklerini ve programların da çok sık değiştiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Yöneticilerimizin yabancı dil öğretimi için yeteri kadar çaba harcadıklarını düşünmüyorum. Çünkü, gerek lisede, gerekse üniversitede öğretmen ihtiyacı var. Ders araç gereçlerimiz yeterli değil. Bunlar için para olmadığına inanmıyorum. Hance para var ama yabancı dil öğretmek için harcanmıyor. Gerekli önem verilmiyor. Ders saatlerini ve programlarını sürekli değiştiriyorlar, kullanacağımız kitaplar sürekli değişiyor ama içindekiler çok güncel olmuyor” (K71 Üniversite).*

*“Okul yöneticilerimiz derslerin nasıl yapıldığını, yabancı dili öğrenirken sorunlarımızın neler olduğunu merak etmiyorlar ve bizimle bu konuda yeteri kadar ilgilenmiyorlar. Bizim isteğimiz olduğunda dinlemiyorlar bile. Yabancı dil laboratuvarı yapılmasını istedik ama iki sene oldu bir şey değişmedi. Bizde artık derslerle ilgili sorunlarımızı kendimiz çözmeye çalışıyoruz” (K8 Lise).*

Araştırmaya katılan lise ve üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun (138 kişi) ortak görüşüne göre, ikinci yabancı dil öğretiminde üst yönetimden, sistemden kaynaklanan başka sorunlar da bulunmaktadır. Özellikle, ikinci yabancı dil ders içeriklerinin güncel ve ihtiyacı karşılayacak düzeyde hazırlanmaması, ikinci yabancı dil öğretimi alanında yaşanan sorunların çözümü için yeterli çaba harcanmaması, sınavı merkeze alan öğretim uygulamaları nedeniyle ikinci yabancı dile önem verilmemesi sorun olarak görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere uygulama ve yurt dışı öğrenim imkânı sunulmaması, okullarda yabancı dil laboratuvarlarının bulunmaması, eğitim sisteminin sürekli değişmesi nedeniyle ikinci yabancı dil ders saatleri ve içeriğinin de değişmesi ve bu değişikliğin olumsuz etkileri, ikinci yabancı dil alanına yönelik öğretmen yetiştirme ve istihdamının nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaması önemli sorunlar olarak sıralanmıştır.

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerine ek olarak, bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Diğer öğretmenlerimiz üniversite sınavlarına hazırlanmamızı ve sınavda soru çıkan derslere önem vermemizi öğüt veriyorlar. Anladığım kadarıyla, yabancı dil çok fazla önemsenmiyor. Zaten okulumuzda da yabancı dil için gerekli imkânlarımız kısıtlı.*

*Yabancı dile önem verilmiş olsaydı herhalde bir takım imkânlar sağlanırdı, ek dersler yapılırdı, yabancı dil laboratuvarı yapılırdı, birden fazla yabancı dil öğretmenimiz derse gelebilirdi” (K33 Lise).*

*“Üniversitede Fransızca öğretmenliğinde okuyorum. Ama, öğretmen olarak atanacağımı sanmıyorum. Almanca ve Fransızca öğretmenliğinde okuyanlar öğretmen olamıyorlarsa peki liselerde bu dersleri kim okutuyor. Biz neden bu bölümleri okuyoruz. Demek ki başka bölümlerden mezun olanlar yabancı dil öğretmenliği yapıyor. Lisede bize ders veren öğretmenimiz de başka bir branşın öğretmeniymiş zaten. Üniversitede de iyi bir eğitim aldığımızı söyleyemem. Herkes sınıfını geçiyor ama neredeyse kimse Fransızca veya Almanca konuşmuyor. Zaten bu bilgilerle mezun olur da öğretmen olursam öğrencilerime nasıl Fransızca öğreteceğimi bilmiyorum. Üniversite hocalarımız da bize yeteri kadar destek olamıyorlar. Fırsat bulursam başka bir bölüme geçmeyi düşünüyorum” (K72 Üniversite).*

İkinci yabancı dil öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunlar olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (146 kişi); ailelerin birinci yabancı dili ve merkezî sınavlarda soru sorulan dersleri önemsemeleri, ancak ailelerin ikinci yabancı dil konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için ikinci yabancı dilin önemini kavrayamamaları nedeniyle, ikinci yabancı dili gereksiz gördüklerini düşünmektedirler. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına göre, aileler yabancı dil bilmedikleri için hem birinci yabancı dil, hem de ikinci yabancı dile yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (156 kişi) da yukarıda belirtilen faktörlerin de etkisiyle, ailelerin ikinci yabancı dil öğretimine yeterli ekonomik ve pedagojik desteği vermediklerini, bu konuda isteksiz davrandıklarını düşünmektedirler. Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Annem ve babam lisede görmekte olduğum ikinci yabancı dil olarak Almancanın çok önemli olmadığını, öncelikle İngilizceyi öğrenmem gerektiğini belirtiyorlar. Almanca'yı öğrenip de nerede konuşacaksın, üniversite sınavlarında bile işine yaramaz diyorlar. Almanca hikaye kitabı almak istedim ama ailem gerek yok diye müsaade etmedi. Öğretmenimiz bazı kaynaklar önermişti ama alamadım. Ailem sürekli üniversite hazırlık test kitaplarını alarak çalışmamın daha yararlı olduğunu düşünüyor. Şu anda, İngilizce ve Üniversite hazırlık kursuna gidiyorum. İkinci yabancı dil için de kursa gitmek ve kitaplar alarak çalışmak isterdim. Ama üniversite sınavı benim için şimdilik çok daha önemli” (K11, Lise).*

*“Üniversitede Almanca öğretmenliğinde okuyorum. Fransızca öğretmenliğinde çift ana dal yapmak istedim, ikinci bir yabancı dilim olsun istedim ama ailem ne gerek var onu okuyacağına okul öncesi öğretmenliği veya psikolojik danışmanlık oku öğretmen olursun dediler. Annem ve babam da hiç yabancı dil bilmiyorlar. Lisede almış olduğum yabancı dil dersleri de benim için çok faydalı olmadı. Lisede Almanca öğretmenimiz bazı kitaplar almamızı önerdiğinde ailem hiç gerek yok diye müsaade etmemişlerdi. Ailem üniversite sınavlarına hazırlanmamın daha önemli olduğunu sürekli belirttiler” (K59, Üniversite).*

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşlerine göre, ortaöğretim ve yükseköğretimde ikinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminde, öğrenciler, öğretmenler/öğretim elemanları, yöneticiler, öğretim programı ve planlama, üst yönetim ve ailelerden kaynaklanan çok çeşitli nedenlere bağlı olarak sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik önemli beklenti ve talepler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin görüşleri paralellik taşımakla birlikte, özellikle öğretmenlerin, öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemler, üst yönetimden kaynaklı sorunlar ile ikinci yabancı dilin etkili kullanımını konularında üniversite öğrencilerinin daha eleştirel yaklaştıkları ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının ikinci yabancı dil öğrenmenin ve ikinci yabancı dil öğretiminin çok önemli olduğunu belirtmeleri, gerek lisede ikinci yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin, gerekse üniversitede yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin ikinci yabancı dilin öğrenimi ve öğretimi konusundaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimini önemsediklerini ortaya koymaktadır. Çelikkaya'nın (2013:107) araştırma bulgularına göre de, öğrenciler Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinin oldukça gerekli ve önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan, lisede ikinci yabancı dil öğrenimi gören öğrenciler ile üniversitede yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, ikinci yabancı dili günlük yaşamlarında etkili olarak kullanamadıklarını belirtmeleri, ikinci yabancı dil öğretiminin uygulamaya dönük olmadığı, mevcut ikinci yabancı dil öğretiminin, öğrencilerin ikinci yabancı dili günlük yaşamda kullanabilmelerine yardımcı olamadığını ve bu durumda daha çok teorik ve ezbere dayalı bir eğitimden kaynaklandığını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkması, mevcut uygulamadaki ikinci yabancı dil ders saatlerinin yetersizliğini de doğrular ve destekler niteliktedir. Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında hazırlık sınıfları ve özel statülü okullar hariç olmak üzere ikinci yabancı dil öğretimi genellikle Anadolu Liselerinde haftada 2 saat olarak yürütülmektedir. Kırmızı (2009:274) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenler Almanca öğretim programında yer alan konuların işlenişinde zaman darlığı sorunu yaşadıklarını, bu nedenle okuma, yazma ve konuşma aktivitelerinin yaptırılmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırmada ortaya çıkan sorunların temel nedenleri arasında sayılabilir.

Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan değişik sorunlar olarak, öğrencilerin pratik yapma imkânlarının, ihtiyaçlarının ve isteklerinin olmaması, üniversite sınavlarında ikinci yabancı dil ile ilgili soru yer almaması nedeniyle derslerin yeterince önemsenmemesi, ikinci yabancı dil öğrenmenin önemini anlayamaması, günlük yaşamda ikinci yabancı dile ihtiyaç duyulmaması ve ikinci yabancı dil öğrenme motivasyonlarının olumsuz etkilendiği ile ikinci yabancı dil öğretimine yönelik önyargıların varlığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu ve karşılaşmış oldukları diğer sorunların da düşük olan motivasyon düzeylerini daha da olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrenme de motivasyonun önemi üzerine yapılan bazı araştırmalarda (Gardner ve Lambert, 1972; Chambers, 1994; Clark ve Trafford, 1996) kişilerin yabancı dil öğrenmelerinde etkili olan faktörler olarak kişinin yabancı dil öğrenmeye ilgi göstermeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanabilmeleri, yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar, bir yabancı dilde ustalaşma ile başka bir bölge veya ülkenin kültürüne dahil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye yönelik amaçların önemli olduğunu belirtmektedirler. Araştırma bulgularında da görüleceği gibi, yabancı dil öğrenmede en önemli noktalardan biri içsel ve dışsal motivasyonun sağlanmasıdır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, ülkemizde ana dili öğretimi (Türkçe) ile birinci yabancı dil (genellikle İngilizce) öğretiminde önemli sorunlar yaşandığını ve ikinci yabancı dil öğretiminin de bu sorunlardan olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Ana dili öğretimi ile birinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan olumsuzlukların, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine, bu konuda, ikinci yabancı dile karşı sorun yaşamalarına, önyargı oluşturmalarına, ikinci yabancı dili etkili olarak öğrenememelerine ve kullanamamalarına neden olduğu değerlendirilebilir. Araştırma bulguları ışığında, ikinci yabancı dil öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar analiz edildiğinde, öğrencilerin sınavı merkeze alan bir yaklaşımla üniversite sınavlarında ikinci yabancı dil ile ilgili soru yer almaması nedeniyle bu derse önem vermedikleri görülmektedir. Bu noktada, ülkemizdeki merkezî sınav uygulamalarının ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimini de olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Can (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, merkezî sınav uygulamaları ile öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerin okullardaki eğitsel uygulamaları değil, çoktan seçmeli test

çözme ve sınava hazırlık uygulamalarına önem vermeye başladıkları, sınav uygulamalarının öğrenmeyi değil, ezberciliği özendirmediği, tüm öğretim kademelerinde sınav uygulamalarının temel amaç haline geldiği ve öğretim kurumlarının temel işlevlerini yerine getiremediği ve sınavı merkeze alan uygulamalara yönelmelerine neden olduğu belirtilmektedir. Merkezî sınav sisteminin olumsuz etkilerine yönelik bu bulguların araştırmada ortaya çıkan ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimini de olumsuz etkilediği ve araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, üniversite öğrencilerinin çoğunluğu başta olmak üzere, öğretmenlerin ikinci yabancı dil alanına vakıf olmamalarını, derslere hazırlıklı gelmemelerini, dersleri etkili sunamamalarını, etkili yöntem ve teknik kullanamamalarını ve öğrencilerin seviyesine inememelerini öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak görmektedirler. Araştırmada ortaya çıkan, ikinci yabancı dil öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik olarak, Tok ve Arıbaş’a (2008:226) göre; Yabancı dil farkındalığı geliştirme etkinlikleri bir program çerçevesinde, yaş grubuna uygun hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimi almış öğretmenler tarafından yapılmalı, Şahin’e (2009:157) göre ise, yabancı dil öğretiminde öğreticinin bireyi öğrenmeye istekli hale getirmesi (dışsal motivasyon), dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemleri alması (olumlu öğrenme ortamı) ve öğrenmeyi engelleyici etmenleri (dilsel ve dil dışı) ortadan kaldırması öğrenci başarısına olumlu katkı yapacak öğretmen özellikleri olarak vurgulanmaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre, ikinci yabancı dil dersleri bilgi ve ezber ağırlıklı işlenmekte, görsel ve işitsel materyaller yerine daha çok yazılı materyaller kullanılmaktadır. Ayrıca, derslerin not ile değerlendirilmeye yönelik işlenmesi, derslerde uygulama yapılmaması, gramer ağırlıklı ders işlenmesi sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular, ikinci yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan pek çok sorun bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına paralel olarak, Bayraktaroğlu’nun (2012:6) tespitlerine göre, bugün Türkiye’deki bazı üniversitelerde kısmen veya tamamen yabancı dille eğitim uygulaması, öğrencilerin daha henüz akademik derslerini takip edebilmeleri için yeterli bir yabancı dil seviyesine ulaşmadan ve hedefleri gerçekçilikle bağdaşmayan, öğretim-öğrenim sürecini yavaşlatan, zorlayan, hatta engelleyen, öğrencileri sorgulama, araştırma ve yorum yapabilme becerisinden yoksun bırakan, onları ezberleten “göstermelik” bir eğitime dönüşmüştür. Darancık’ın (2008), günümüzde yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığını, ağırlıklı olarak dilbilgisi yapılarının işlendiğini ve ders kitaplarının dışına çıkılmadığını belirtmesi, araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Rowntree (1981:35-36), bir yabancı dil öğretmenin, dersin işleniş ve konusuna uygun ders kitabı (veya kaynak materyal) seçmesi ve öğrenci katılımının da gerekeceği temel aktiviteler düşünmesi gerektiğini ve bu ilkelerin bir yabancı dil öğretmenin derse hazırlanırken uyması gereken önemli kurallardan olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç, araştırmada ortaya çıkan yabancı dil öğretmeninden kaynaklı sorunların çözümünde yol gösterici olarak kullanılabilir. Songün’e göre (1984:132), yabancı dil öğretimi ve öğreniminde ki temel gerçek, dilin bütünlüğünün öğretilmeyeceğidir. Leeson (1975:184)’da yabancı dilin bütünlüğünün öğretilmesinin olanaksız olduğunu vurgulayarak, öğrencinin daha sonraları ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri esas alacak bir çerçevede yabancı dil öğretimi yapılmasının daha yararlı olacağını belirtmektedir. Bu bulgular araştırmada ortaya çıkan yönetim, yöntem, öğretim programı, öğretmen/öğretim elemanı ve öğretim sisteminden kaynaklı sorunların çözümünde esas alınması gereken noktaları ortaya koymaları bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada ortaya çıkan ikinci yabancı dil öğretimine yönelik sorunların çözümünde, Memiş ve Erdem’e (2013:317) göre, her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan, yabancı dil olarak öğretimi yapılacak dillere yönelik olarak öğretim yöntemleri oluşturulmalıdır. Ayrıca, yöntemlerin başarılı olabilmesi için kullanım özelliklerinin yanı sıra, hedef kitlenin kişisel özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum vb. gibi bir takım faktörlerin de dikkate alınarak yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre, ikinci yabancı dil öğretiminde derslerin sınıf geçmeye yönelik ve klâsik ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla işlenmesi, sınavlarda ezber dayalı bilgi yoklayan soruların sorulması, ikinci yabancı dilin etkili öğretimini ve öğrenimini olumsuz etkilemektedir.

Çelikkaya'nın (2013:107) araştırmasına katılan öğrenciler de benzer şekilde, Almanca öğrenme amaçlarının sadece dersten geçmek ve not ortalamalarını yükseltmek için olduğunu, bunun dışında Almanca'ya vakit ayırmadıklarını, sınava hazırlanma dışında hiç Almanca çalışmadıklarını, dersin not ile değerlendiriliyor olmasının, derse karşı olumsuz tutum almalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırmada elde edilen bulguları doğrular ve destekler niteliktedir. Gömleksiz ve Elaldı (2011:451), yabancı dil öğrenme süreci içerisinde değerlendirme yaparken öğretmen gözlemleri, öğrenci çalışmalarının toplandığı portfolyolar, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde sorumlu oldukları ödev, proje, sunum gibi ürün değerlendirmeleri ve bireysel veya grup olarak sergiledikleri performanslarının değerlendirilmesinin (tiyatro gösterisi, şiir veya müzik dinletisi gibi) başvurulması gereken alternatif yöntemler olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulguları esas alındığında, ikinci yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemlerin kullanılması ihtiyacı bulunduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, ikinci yabancı dil öğretmenlerinin alanlarında yeterli olmaması, derslerin bilgi aktarmaya dönük ve sınıf geçme amacıyla işlenmesi, öğrenci katılımının yetersizliği, basılı materyallere dayalı öğretim uygulamaları, sınıf içi konuşma pratiklerinin yapılmaması/yapılamaması, öğrencilerin de ezbere dayalı, gramer ağırlıklı olarak ders çalışarak sınıf geçebilmek amacıyla hareket etmelerine zemin hazırlamaktadır. Gömleksiz ve Elaldı'nın (2011:452), araştırma bulgularına göre, ülkemizde yabancı dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşılamamasında, yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılması, ağırlıklı olarak dilbilgisi yapılarının işlenmesi ve ders kitaplarının dışına çıkılmaması etkili olmaktadır. Yabancı dilde geleneksel yöntemde daha çok öğretmen merkezli ve ders kitabında bulunan konuların düz anlatımı şeklinde veya kitapta konuyla ilgili verilen metni okuyup ona bağlı soruları cevaplandırma tarzında daha çok dilbilgisi kurallarını öğretmeye yönelik, konu dışına çıkma şansını çocuklara tanımayan bir uygulama söz konusudur. Bu bulgular araştırma bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir. Kırmızı (2009:45-49) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularına göre ise, Almanca öğretmenleri genellikle ders kitabı ve yazı tahtasını kullanmakta, öğretmenlerin Almanca dilbilgisi konularının anlatımında verdikleri örnekler Almanca ders kitabı ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, Almanca öğretmenleri, öğretim yöntem ve tekniklerinden en fazla düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğini kullanmaktadırlar. Aynı araştırma sonucuna göre, Almanca ders saatlerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin %94'ünün ise işledikleri konuların pekiştirilmesi için yeterince örnek ve çalışma yapılmadığını belirttikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgularda, ülkemizde ortaöğretim ve yükseköğretimde, yabancı dil öğretiminde genellikle, ders kitabı ve tahta gibi klasik araçlar ile düz anlatım yöntemi kullanıldığını ortaya koymaktadır. Demirel'e göre (2002:51), etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılması, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, tüm duyu organlarını kullanarak öğretim sürecine dahil olması gerekmektedir. Çünkü, insanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem görüp, hem duyup, hem söylediklerinin %80'ini, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunduklarının %90'ını, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunup, hem de yaptıklarının %95' ini hatırlamaktadır". Öğrenme için temel olan bu ilkelerin ikinci yabancı dil öğretiminde de esas alınması başarıyı arttıracaktır. Araştırma bulgularına göre, ülkemizde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarının sağlanması ve çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Richards ve Rodgers (2002), yabancı dil öğretim yöntemi olarak genellikle dilbilgisi-çeviri yönteminin (Grammar Translation Method) geleneksel yöntem olarak, günümüze kadar yabancı dil öğretimi üzerinde etki bıraktığını belirtmektedirler. Demirel (1999:38) ise, dilbilgisi-çeviri yöntemine göre "dil öğrenilmesi daha çok dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yani gramerin öğrenilmesi ile mümkün olduğunu" belirtmektedir. Ancak, ülkemizde de çok sık başvuru dilbilgisi çeviri yönteminin öğrencileri ezber yapmaya, yüksek not almaya ve sınıf geçmek amacıyla ders çalışmaya yönelttiğini, etkili ve kalıcı bir yabancı dil öğrenimi sağlamadığını araştırma bulguları ile birlikte dikkate almak ve alternatif yöntemlere ihtiyaç bulunduğunu belirtmek gerekir.

Araştırmada elde edilen en önemli bulgulardan biri de özellikle lisede ikinci yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin alan dışından gelmeleri ve alanlarında yeterli olmadıklarının belirtilmesidir. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin de lise öğrenimleri esnasında ikinci yabancı dil öğretmenlerinin başka bir alandan görevlendirme yoluyla kendilerine ders verdiğini ve alanlarında yeterli olmadıklarını düşünmeleri, lise öğrencilerinin görüşlerini doğrular ve destekler niteliktedir. Ayrıca, Çelikkaya'nın (2013:107) araştırma bulgularına göre, ikinci yabancı dil olarak Almanca'ya yeteri kadar önem verilmemesinin nedenleri arasında öğretmenlerin daha önce sınıf öğretmenliği yapmaları ve daha sonra branşa geçmeleri gösterilmektedir. Bu sonuçta, araştırmanın bulguları ile paralellik taşımaktadır. Bu bulgular, ortaöğretimde görevli ikinci yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin nitelikli hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Tütüniş (2012:35), araştırma bulgularına paralel olarak yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin sorunlu olduğunu belirtmekte ve çözüme yönelik olarak ise yabancı dil öğretmen adaylarının titizlikle seçilmesini, dünya standartlarında eğitim verilmesini, uygulama imkânı sağlanmasını ve nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesini önermektedir.

Demircan (1988) ve Çelebi (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, ülkemizde yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde farklı eğitim kurumlarından yararlandığını, bunlar içinde üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümü mezunları, farklı bölümlerde okuyup yabancı dil öğrenimi görenler, eğitim enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışarıdan bitirenler, yabancı dille eğitim yapan yükseköğretim mezunları ile Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü bitirenlerin yabancı dil öğretmeni olarak istihdam edildiklerini belirtmektedirler. Görüldüğü gibi, ülkemizde yabancı dil öğretmenlerinin istihdamında farklı eğitim kurumlarından mezun olanlardan yararlanılmıştır. Bu durum, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğretmenlerinin alan dışından olduğuna ve alanlarında yeterli olmadığına yönelik görüşleri doğrular ve destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan lise ve üniversite öğrencilerinin tamamına yakını, araç-gereç, materyal yetersizliği, yabancı dil laboratuvarları ile görsel işitsel materyallerin olmamasını ikinci yabancı dil öğretiminde öğretim programı, ders programı ve planlamadan kaynaklanan sorunlar olarak görmektedirler. Lisede öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı, 2012-2013 öğretim yılında yazılı ve görsel materyallerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara zamanında gönderilmemesi nedeniyle ikinci yabancı dil öğretiminin etkili yürütülemediğini, ikinci yabancı dil (Almanca) ders materyallerini (ders kitapları vb..) ücret karşılığında aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı dönemde ve ortamlarda yapılan gözlemler ile ikinci yabancı dil öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerinden elde edilen bilgiler de öğrenci görüşlerini doğrular ve destekler niteliktedir. Bu bulgular, ikinci yabancı dil öğretimine ilişkin ders materyallerinin hazırlanmasında, okullara ve öğrencilere ulaştırılmasında sorunlar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, ikinci yabancı dil ders saatlerinin yeterli olmadığını, ikinci yabancı dil derslerinin tüm okullarda verilmediğini sorun olarak değerlendirmişlerdir. Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil ders saatinin haftada 2 saat olarak verilmesi, öğrencilerin ders saatlerinin yeterli olmadığına ilişkin görüşlerini doğrular niteliktedir. İkinci yabancı dil derslerinin verildiği okul sayılarının yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerin üniversite öğrencilerinde lise öğrencilerine oranla daha yüksek olması, üniversite öğrencilerinin konuya yönelik farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, ikinci yabancı dil ders içeriklerinin bilgi ve gramer ağırlıklı olması nedeniyle ikinci yabancı dili günlük yaşamlarında kullanamadıklarını düşünmektedirler. Bu problemin ikinci yabancı dil öğretim programlarının iyi hazırlanmaması, öğretmenlerin alanlarında yeterli olmamaları, derslerin ezbere dayalı teorik olarak ve gramer ağırlıklı olarak işlendiği, ikinci yabancı dil öğretimine ilişkin eğitim politikası ve eğitim planlaması eksikliğinden kaynaklandığı belirtilebilir. Kırmızı (2009:274-277) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen görüşlerine göre, Almanca ders kitapları içerik, konuların sıralanış biçimi, kağıt kalitesi, görsel unsurlar, günlük yaşamı yansıtmama, konuların isleniş bakımından eksik ve yetersiz değerlendirilmiştir. Ayrıca, Almanca öğretim programının öğrenci merkezli olduğu görüşüne katılım oldukça düşük çıkmıştır. Kırmızı (2009:273); tarafından yapılan araştırmada, Almanca ders saatlerinin kesinlikle yetersiz

olduğu ve başarının artırılması için haftalık Almanca ders saatlerinin en az 3-4 saat olması gerektiği, mevcut uygulamada haftalık ders saatinin 2 saat olması nedeniyle okuma aktivitelerinin tüm öğrencilere yaptırılmadığı, yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeterince alıştırmaya yaptırılmadığı, gramer anlatımından sonra verilen bilgileri pekiştirmeye yönelik yeterli alıştırmaya yaptırılmadığı, konuşma aktivitelerine yeterli zaman ayrılmadığı ve dersler arasında zaman farkı fazla olduğu için konuların çabuk unutulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik taşımaktadır.

Araştırmaya katılan lise ve üniversite öğrencilerine göre, ikinci yabancı dil öğretiminin yönetici, öğretmen ve politika yapıcılar tarafından yeterince önemsenmemesi ve bu yüzden de yeterli kaynak ayrılması, okul yönetimlerinin ikinci yabancı dile yeterli desteği vermemeleri, ikinci yabancı dil öğretiminde üst yönetimden, sistemden kaynaklanan temel sorunlardır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında özellikle Almanca dersine ait ders materyallerinin okullara hiç gönderilmemesi veya zamanında gönderilmemesi üst yönetimin ikinci yabancı dil öğretimine yeteri kadar önem vermediğinin göstergesi olarak açıklanabilir. Başkan'a (1978) göre, bugün Türkiye'de uygulanmakta olan yabancı dil öğretim yöntemleri, bunlara ilişkin izlenceler ve kullanılan gereçler batı ülkelerinde geliştirilmiş olup, Türk öğrencilerin dünya görüşleri, yaşam biçimleri ve öğrenim gereksinimleri doğal olarak göz önüne alınmamıştır. Bu bulgular, araştırma bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde ikinci yabancı dil öğretiminde kendi kültür ve sistemimize özgü yöntem, materyal, araç gereç ve müfredat oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ortak görüşüne göre, ikinci yabancı dil öğretiminde üst yönetimden, sistemden kaynaklanan başka sorunlar da bulunmaktadır. Özellikle, ikinci yabancı dil ders içeriklerinin güncel ve ihtiyacı karşılayacak düzeyde hazırlanmaması, ikinci yabancı dil öğretimi alanında yaşanan sorunların çözümü için etkili ve sürekli politikalar üretilmemesi, diğer alanlarda sınava merkeze alan öğretim uygulamaları nedeniyle ikinci yabancı dile önem verilmemesi, ikinci yabancı dil öğretiminde öğrencilere uygulama ve yurt dışı öğrenim imkânı sunulmaması, okullarda yabancı dil laboratuvarlarının bulunmaması, eğitim sisteminin bir bütün olarak sürekli ve plansız olarak değiştirilmesi nedeniyle, ikinci yabancı dil ders saatleri ve içeriğinin de değişmesi ve bu değişikliğin olumsuz etkileri, ikinci yabancı dil alanına yönelik öğretmen yetiştirme ve istihdamının nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaması olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin bu görüşleri, eğitim sistemimizde yaşanan temel değişimler ve sorunlar ile paralellik taşımakta, bu durum ikinci yabancı dil öğretiminin etkili sürdürülmesini olumsuz etkilemektedir. Ülkemizde bir yabancı dil bilmenin, özellikle İngilizce bilmenin gereklilikten ziyade gizli bir baskıyla mecbur bırakıldığı günümüzde, dil öğretimi sorunları hâlâ aşılanamamıştır. Bu sorunlar, çıkmaz içerisinde ve kısır döngüde devam etmektedir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011:443). Bu tespit, araştırmada ortaya çıkan ikinci yabancı dil öğretimindeki temel sorunların nedenlerini açıkça belirtmesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ailelerin bilgi eksikliği, üniversite sınavlarına önem vermeleri, sınavda soru çıkan derslerin öğrenimine önem vermeleri ailelerden kaynaklanan temel sorunlardır. Bu durum, ailelerin ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimine gerekli pedagojik ve ekonomik desteği vermemelerine, bu konuda isteksiz davranmalarına neden olabilir. Ayrıca, ailelerin yabancı dil bilmemeleri, hem birinci yabancı dil, hem de ikinci yabancı dile yönelik olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmelerinde etkili olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenmelerini olumsuz etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırma bulguları göstermektedir ki, ikinci yabancı dil öğretiminde ailelerden kaynaklı çok önemli sorunlarla karşılaşılabilir. İkinci yabancı dil öğretiminin etkililiği açısından ailelerin bilinçlendirilmeleri ihtiyacı bulunduğu ortaya çıkmaktadır. İter ve Er (2007:24-27) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, velilerin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arttıkça erken yaşta yabancı dil eğitimini destekledikleri ve yabancı dil eğitiminin oyun ve şarkılarla yapılmasını istedikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin görüşlerinin genellikle paralellik gösterdiği ancak, öğretmenlerden ve öğretim programından kaynaklanan sorunlar konusunda üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu ve



konuya daha eleştirel bir bakış açısı ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin gelişim dönemlerinin farklılığı ve öğrenim deneyimleri ile açıklanabilir.

Öğrenci görüşlerine göre, ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminin daha ekili olabilmesi için, ders saatleri arttırılmalı, ders araç-gereç ve materyalleri zenginleştirilmeli, nitelikli öğretmen yetiştirme ve istihdamına önem verilmeli, ikinci yabancı dil öğretimi zorunlu olmalı ve yaygınlaştırılmalı, ikinci yabancı dil öğretimine daha erken yaşlarda başlanılmalıdır. Asher ve Garnica (1969), Lambert (1972), Krashen (1973), Mc. Laughlin (1984), Bamford ve Mizokawa (1990), tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlayanlar, ileri yaşta başlayanlara göre bilişsel, sosyal ve akademik yönden daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca, yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlayan öğrencilerde soyut düşünme, problem çözme ve sayısal beceriler bakımından daha olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Halliwell (1993)'a göre, çocuklar okul öncesi dönemde bir yabancı dili öğrenebilecek zihinsel donanımına sahiptirler. Ancak, yabancı dil öğretiminin okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel gelişim düzeylerine uygun yöntemler (oyun, şarkı vb.) kullanılarak gerçekleştirilmesinin daha faydalı olacağını belirtmektedir. Değişik araştırma bulguları da (Akdoğan, 2004; Anşın, 2006; Demirezen, 2003; Mirici, 2001; Roth, 1998; İltter ve Er, 2007) araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Ancak, bu bulgulara rağmen, Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkındaki temel veriler incelendiğinde (Eurydice, 2008:6) bazı istisnalar olmakla birlikte, ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu yabancı dil öğretimi için ayrılan zaman (%10'dan biraz fazla), farklı dersler için verilen saatlerden çok daha az olarak düzenlenmektedir. Bu sonuç, yabancı dil öğretiminin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde diğer dersler ile kıyaslandığında dünya genelinde henüz yeterli düzeyde öğretilmediğini göstermektedir. Eğitimde 4+4+4 sistemi ile birlikte yabancı dil öğretiminin 2. sınıf düzeyine çekilmesi (MEB: 2012), olumlu ancak yetersiz bir gelişmedir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminin yeterli düzeyde olmadığı, öğrenci, öğretmen/öğretim elemanı, öğretim programı, yönetim ve ailelerden kaynaklanan çok önemli sorunlarla karşılaştığı ve sorunların çözümüne yönelik uygulanabilir, yasal ve eğitsel düzenlemelere ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. İkinci yabancı dil öğretiminin kaç öğretmen ile kaç okulda, kaç öğrenciye verildiğinden çok, öğrencilerin ikinci yabancı dili etkili olarak kullanabilmelerini sağlamak, Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde (2009), belirtildiği gibi öğrencilerin gerçek anlamda yabancı dile yönelik dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanabilmeleri, öğrendiği dille iletişim kurabilmeleri, yabancı dil öğretimi ve öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için yardımcı olmak gerekmektedir. Yani, ikinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminde niteliksel gelişmelerin de sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak araştırmada elde edilen bulguların yaklaşık olarak 30 yıl önce ülkemizde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar (TED, 1983: 86-87) ile paralellik göstermesi, bu alandaki sorunların çözümüne yönelik günümüze kadar yeterli ve etkili politika, yaklaşım ve çaba sergilenemediğini de ortaya koymaktadır. Geçmişte yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bazı ortak sorunlar (TED, 1983:86-87; Soner, 2007:403); yabancı dil öğretmenlerinin nicel ve nitel olarak yetersizliği, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sorunları, kalabalık sınıflar, öğrenci ilgisizliği ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede not alma ve sınıf geçmeyi önemsemeleri, öğrencilerin diğer dersleri önemsemeleri, ulusal eşgüdüm ve denetim eksikliği, öğrencilerin okul dışında yabancı dili kullanma olanağının olmaması, öğretim programının yetersizliği, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmedeki yetersizlikler ile araç-gereç yetersizliği, günümüzde de etkisini sürdürmekte ve araştırmada elde edilen bulguları doğrulamakta ve desteklemektedir. Tosun'da (2012: 38-40), yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın sadece kullanılan yöntem ve yaklaşımlara bağlanamayacağını, öğretilen dilin özellikleri, öğrenci, öğretmen ve ortamdaki kaynaklanan değişik faktörlerin yabancı dil öğretimindeki başarıda doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, ortaöğretim ve yükseköğretimde yabancı dil öğretiminde yaklaşık 30 yıl önce var olan pek çok yapısal sorunun çözülemediğini göstermektedir. Bu noktada,

ikinci yabancı dil öğretimi başta olmak üzere genel anlamda yabancı dil öğretiminde öğretim yöntemi, öğretim programı, öğretmen yetiştirme, öğretim süresi, araç-gereç ve teknolojik donanımın sağlanması, öğrencilerin bilgilendirilmesi, anne babaların bilinçlendirilmesi konularında eğitim politikası uygulamalarına ihtiyaç bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de Yükseköğretimde yabancı dil eğitimi alanında sorun yaşanmasının temel nedeni, yabancı dil eğitiminin niteliği ve koşulları hakkında YÖK ve üniversitelerin üst düzey yönetici ve deneticileri tarafından akademik bilgi ve birikiminin yetersizliğinden ve buna ek olarak da uygulamada yabancı dil eğitime özgün idarî, malî ve akademik yönetim bilincinin yoksun olmasıdır (Bayraktaroğlu, 2012:10-11). İlköğretim ve ortaöğretimde yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların pek çoğu yükseköğretim sisteminden kaynaklandığı için yabancı dil eğitiminde ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmede üniversitelerin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Alptekin’e (2012) göre, yabancı dil eğitimi alanında yaşanan sorunların temel nedenlerinden biri yabancı dil eğitiminde öğretmen yetiştiren akademisyenlerin gerekli niteliklere sahip olmamaları ve yükseköğretim sisteminin yetersizliği olarak gösterilmekte ve araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Can’ın (2014) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin alanlarında yeterli olmaması, eğitim sisteminin sürekli ve plansız olarak değiştirilmesi, öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının yetersizliği, eğitimde yapılan değişikliklerde yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerine başvurulmaması, Türk Eğitim Sistemindeki niteliksel gelişmenin engelleri arasında değerlendirilmektedir. Eğitim sistemimizde niteliksel gelişmenin önündeki bu engeller, araştırmada elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında, aynı zamanda etkili bir ikinci yabancı dil öğretiminin başarılamamasının da engelleri arasında gösterilebilir.

Işık (2008:22-24), ülkemizde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için koordinasyon kurulu oluşturulması, yabancı dil eğitimi planlaması yapılması, yeni bir yabancı dil müfredatı oluşturulması, yabancı dil öğretim yöntemleri ile yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitim sisteminin düzenlenmesini önermektedir. Bu öneriler, araştırmada ortaya çıkan ikinci yabancı dil öğretimindeki temel sorunların çözümü bakımından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, Bayraktaroğlu’nun (2012:3) da belirttiği gibi, kalite güvencesi için yabancı dil eğitiminde ortak standart ve politika oluşturan bağımsız, şeffaf, tam yetkili ve uluslararası kurullar tarafından da akredite edilmiş “yabancı dil eğitimi ulusal kalite otoritesi”nin oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için aşağıda yer alan önerilerin hayata geçirilmesi faydalı olabilir:

1. İkinci yabancı dil öğretimi alanında karşılaşılan sorunların tespiti amacıyla ulusal düzeyde kapsamlı araştırmalar yapılmalı, elde edilen bulgulara dayalı çözümler geliştirilmeli, ülke düzeyinde dil planlaması çalışmaları yapılmalı, kültürümüze, ihtiyacımıza ve dilimize özgü uygun dil öğretim yöntemleri geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
2. Liselerde ikinci yabancı dil öğretimi zorunlu hale getirilmeli, mevcut ders saatleri artırılmalı, en az 4 saat olması sağlanmalıdır.
3. İkinci yabancı dil öğretimine yönelik görsel ders araç gereçleri, materyalleri geliştirilmeli, ikinci yabancı dil laboratuvarları kurulmalı, uygulamalı derslere ağırlık verilmelidir.
4. İkinci yabancı dil öğretimine en azından ilkökul düzeyinden itibaren başlanması sağlanmalıdır. Bu amaçla, ikinci yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve istihdamına büyük önem verilmeli, mevcut öğretmen, yönetici ve velilerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitici çalışmalar yapılmalı, bu amaçla uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
5. İkinci yabancı dil öğretmeni ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve istihdamına özel önem verilmelidir. Mevcut öğretmen ve öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
6. Öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenimlerine destek olacak ve de pratik yapmalarına imkân sağlayacak uluslararası işbirliği sağlanmalı, yurt dışı eğitim olanakları sunulmalıdır.

7. Öğrencilerin not ve sınıf geçme kaygısı yaşamadan ikinci yabancı dil öğrenmelerine imkân sağlayacak düzenlemeler yapılmalı, öğrenciler merkezî sınav baskısı ve kaygısından kurtarılmalıdır.
8. Üniversitelerin ilgili bölümlerinde yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları gözden geçirilmeli, öğretmenlerin uygulama yapma becerilerini geliştirmeye yönelik programlara ağırlık verilmeli, mevcut programlar günün koşulları ile öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine göre yeniden düzenlenmelidir.
9. İkinci yabancı dil öğretim sisteminin iyileştirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri(öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler vb.), Üniversite temsilcileri (öğretim üyeleri), uzmanlar ve sivil toplum örgütü temsilcilerinden oluşacak bir koordinasyon kurulunun ikinci yabancı dil öğretim sistemi üzerine araştırmalar yapması, alternatif öğretim modelleri ve ikinci yabancı dil öğretimini destekleyecek etkin dil araçları geliştirmesi ve bunların toplumda yaygınlaştırılmasını sağlayacak çalışmalar gerçekleştirmesi yararlı olabilir.
10. Okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretim ve yetişkinlik dönemi de dahil olmak üzere yaşam boyu etkili bir ikinci yabancı dil öğretim sistemi geliştirilebilmesi için bilimsel araştırmalar yapılması ve ikinci yabancı dil öğretiminde alternatif öğretim modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002).Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.Yaz 2002, Sayı:31, ss.312-329.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 2, ss. 97-109.
- Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık.*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2013) Özel Sayı, ss.275-285. [http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/131151940\\_ozel\\_say%c4%b1\\_16.pdf](http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/131151940_ozel_say%c4%b1_16.pdf), Web adresinden 09 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Akpınar Dellal, N. ve Bora Günak, D. (2009). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. *Dil Dergisi*, Sayı: 145. ss.64-85.Temmuz-Ağustos-Eylül 2009. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1601/17274.pdf> Web adresinden 09 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Alptekin, C.(2012).Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Yetiştiren Akademisyenlerin Nitelikleri. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi.. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 6, s.9-20
- Arak, H. (2006). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı : 21 Yıl : 2006/2. ss.205-216.
- Asher J.J. ve Garnica, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. In:Modern Language Journal.
- Başkan, Ö. (1978). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar. *İzlem Dergisi*. Sayı: 1, 3-9.
- Bamford, K.W, & Mizokawa, D.T.(1991). Additive Bilingual (Immersion) Education. Cognitive and Language Development. *Language Learning*, 41’. 413-429.
- Bayraktaroğlu, S. (2012).Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dille Eğitim Yanılgısı. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Bayraktaroğlu, S. (2012).Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Can, E. (2010).Türk Eğitim Sisteminde Merkezî Sınavların Yeri. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü Bildiri. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa/Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

- Can, E. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Nitelik: Engeller ve Öneriler. *I. Eurasian Educational Research Congress*. EJER- Istanbul University, 24-26 April 2014, Istanbul-Turkey.
- Can, T. (2004). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İstanbul.*
- Chambers, G. (1994). A Snapshot in Motivation at 10+, 13+ and 16+. *Language Learning Journal*, 9: 14-18.
- Clark, A. & Trafford, J. (1996). Return to Gender: Boys' and Girls' Attitudes and Achievements, *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı : 21 Yıl : 2006/2, 285-307.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5. Year 2013. P:96-109. [http://www.majersite.org/issue5/8\\_celikkaya.pdf](http://www.majersite.org/issue5/8_celikkaya.pdf), Web adresinden 02 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Darancık, Y. (2008). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması. *Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/tez/1150/>, Web adresinden 05 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *Dil Dergisi*. Sayı: 118. TÖMER. Ankara Üniversitesi.
- Ekmekçi, F.Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, Türk Dil Kurumu Yayınları. s.:379-380. Temmuz-Ağustos 1983.
- EURYDICE. (2008). *Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler*. Avrupa Komisyonu. Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı, Ekim-2008.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (Rowley, MA, Newbury House).
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2011, Cilt: 8. Sayı: 15, s.123-148.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış. Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: TED Yayınları.
- Halliwell, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman. London.
- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Şubat 2013, Cilt:2, Sayı:1 s.66-70.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.2, October 2008. <http://www.jlls.org/Issues/Volume%204/No.2/aisik.pdf>, Web adresinden 05 Ocak 2013 tarihinde edinilmiştir.
- İlter, B. G. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Mart 2007, Cilt:15 No:1 s. 21-30.
- Kargı, B. (2006). Edebiyat Kılavuzunda Sinema Yapıtlarının Başlangıç Düzeyi Sonrası Yabancı Dil Öğretimine Katkısı?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, s. 60-71.
- Kırmızı, B. (2009). Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:12, Sayı:22. Aralık -2009, ss.268-280.
- Kırmızı, B. (2009). Anadolu Liselerindeki Almanca Dersinde Yer Alan Dilbilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:26, ss. 42-53.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? I. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- König, W. (1989). Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi Sorunları, Dışardan Bir Bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl:1989, Sayı:4 s.167-172.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, Language Learning and Their Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23:63-73.

- Lambert, W. E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA:Stanford University Pres.
- Leeson, R. (1975). *Fluency and Language Teaching*, Norfolk: Lowe And Brydone Ltd.
- Mc. Laughlin, B. (1984).*Second Language Acqyisition in Childhood*.Vol:1, Presschool Children. Second Edition:New Jersey.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/9, Summer 2013, p. 297-318.
- Millî Eğitim Bakanlığı(2009). *Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html), web adresinden 08 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*. Ankara. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil\\_Soru\\_Cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf), Web adresinden 09 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*.Cambridge: CUP.
- Roth, G . (1998). *Teaching Very Young Children Preschool and Early Primary*. Richmond Publishing. London.
- Rowntree, D. (1981). *Developing Courses For Students*, London: McGraw Hill (UK).
- Soner, O. (2007).Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007,7(28). s.397-404
- Songün, R. (1984). *Doğu Anadolu'da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi*, Erzurum.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.Yıl: 13, Sayı: 1, ss.149-158. Nisan 2009.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9, Sayı:15. Bahar-2008.
- Tosun, C. (2012).Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Türk Eğitim Derneği (TED).(1983).*Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı 201-21 Haziran 1983.Şafak Matbaası:Ankara.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). (2011).*Türkiye'nin İngilizce Açığı*. [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye\\_nin\\_Ingilizce\\_Acigi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf), Web adresinden 09 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tütüniş, B. (2012).İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*. (2008). Resmi Gazete Tarihi: 04.12.2008. Resmi Gazete Sayısı: 27074, <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.12633&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=>, web adresinden 04 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

## Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

### An Investigation of Candidate Teachers’ Attitude towards “Measurement and Evaluation in Education” Course in Terms of Some Variables

Metin Yaşar<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmada, Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan “öğretmen adayı” öğrencilerin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve tutum düzeyleri bazı değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı irdelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, öğretim türü, bölümleri, anabilim dalları, cinsiyetleri, başarı düzeyleri ve algılanan başarı düzeyleri açısından karşılaştırıldığında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında 0.05 düzeyinde manidar farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin etki düzeylerini saptamak amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çok değişkenli regresyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını en çok bölüm ve program türü değişkenlerinin etkileme gücüne sahip olduğu görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi, öğretmen adayı, tutum

**Abstract:** In this study the attitude levels of “candidate teachers” of Pamukkale University Faculty of Education towards Measurement and Evaluation in Education course and if these attitude levels have significant differences in terms of selected variables were analyzed. The data of this study has been collected by administering “The Attitude Scale for Measurement and Evaluation in Education Course” developed by Yaşar (2014). It has been found that there are significant ( $p=0.05$ ) differences between candidate teachers’ attitudes in terms of their grade levels, teaching programs, departments, gender, real success levels and perceived success levels. Furthermore, the multiple linear regression analysis has been employed in order to determine the effect levels of factors which affect candidate teachers’ attitudes towards measurement and evaluation in education course. According to multiple regression analysis, the attitudes of candidate teachers toward measurement and evaluation in education course were affected strongly by department and program type (evening class and normal class) variables.

**Key Words:** Measurement and evaluation in education course, candidate teachers, attitude

## GİRİŞ

Eğitim, bireyde, kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde kalıcı ve kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979). Eğitim tanımına bakıldığında bir sistem anlayışının varlığı hissedilirken, *sistem*, “belirli bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla alt birimlerin bir araya getirilerek, işe vuruklaştırılmasını sağlayacak bir üst yapının meydana getirildiği olumlu ya da olumsuz anlamda sonuçları ortaya çıkan döngüsel dirik bir yapı” olarak tanımlanabilir. Sistemin girdisi, süreç, çıktısı ve değerlendirme öğeleri söz konusudur. Eğitim de sisteme örnek olarak gösterilebilir. Eğitim sistemine ilişkin çizim şekil 1’de verilmiştir.

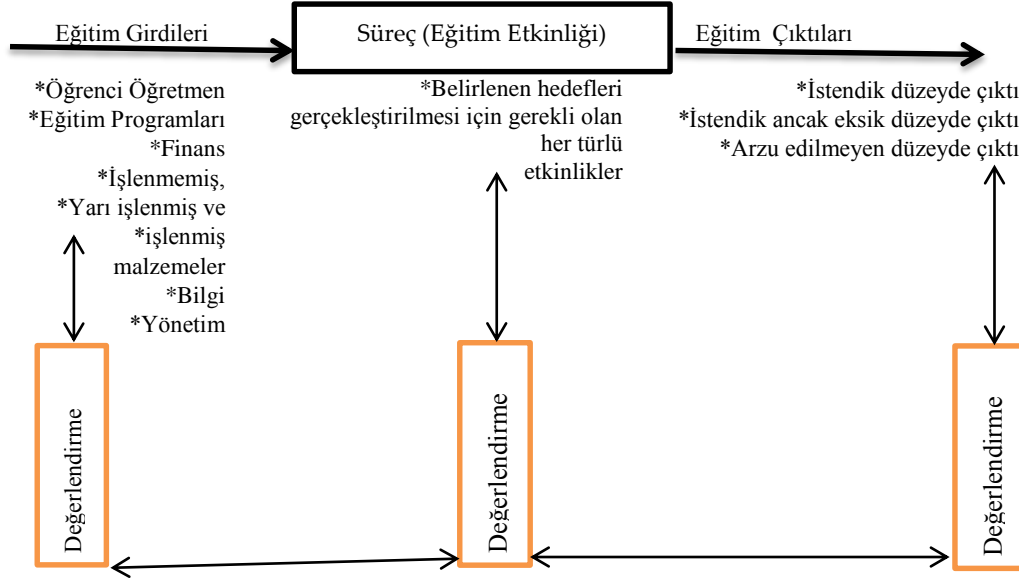
Eğitim sisteminin her aşamasında ölçme ve değerlendirme işlemine ihtiyaç duyulmaktadır. Peki neden ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır? Sorusunun cevabını vermek için eğitim sisteminin öğelerine bakmak yeterli olacak gibidir. Girdiler aşamasında ifade edilenlerin, sistemin gerçekleştirecek özelliklere sahip olup olmadığının test edilmesinde, süreç (işlem basamağı) aşamasında eğitim programlarında öngörülen özelliklerin kazandırılması için gerekli görülen etkinliklerin (öğretme ve öğrenme etkinliğinin) gerçekleştirilme derecelerinin yeterli olup olmadığının ve çıktı aşamasında istenilen düzeyde (nitelikte) çıktıya ulaşıp ulaşılmadığının

<sup>1</sup> Bu çalışma IV. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı) 9-13 Haziran 2014, Hacettepe Üniversitesi Beytepe - Ankara, kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: myasar@pau.edu.tr

belirlenmesine ihtiyaç vardır. Vurgulanan özelliklerin belirlenmesi ölçme işlemini gündeme getirmektedir.

Genel anlamda, ölçme, her hangi bir niteliği gözlemek gözlem sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işlemi olarak tanımlanabilir (Turgut, 1989; Tekin, 1993; Baykul, 2000; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2006; Erkuş, 2006; Kan, 2008; Tan, 2008; Tekindal, 2009; Özçelik, 2010; Yaşar, 2010).



Şekil 1: Açık Bir Sistem Olarak Eğitim

Ölçme işleminin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin gelişim düzeylerinin (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda) izlenmesi, öğrencilerin özellikle süreç (işlem) basamağı aşamasında olası öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin gelecekteki öğretme süreçlerinin planlanmasına yardım edecek olan verilerin belirlenmesi, rehberlik anlamında öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek onların gelecekteki kariyer planlamalarına katkı sağlayacak verilerin elde edilmesi, öğretmenin öğretme sürecinde kullanacağı öğretimin ve öğretim materyallerinin etkililiğinin belirlenmesi, öğretim programlarının yeterliliğini, etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesine dayanak oluşturacak kanıt anlamında verilerin elde edilmesi kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Değerlendirme ölçme sürecini de kapsayan karar verme anlamında kullanılan bir kavramdır. Değerlendirme, bir ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarını bir ölçüt ile karşılaştırarak karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Turgut,1989; Erkuş, 2006; Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2006; Tan,2008; Tekindal, 2009; Baykul, 2010; Özçelik, 2010; Yaşar, 2010). Ölçme bir betimleme gözlem yapma işlemi olarak ifade edilirken değerlendirme gözlemden ziyade yargı belirtme işlemi olarak ifade edilebilir. Eğitim sisteminin işlem basamağındaki uygulayıcıları konumunda yer alan öğretmenler açısından belki de en önemli iş öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını ölçüp öğrencilere not vererek öğrencinin başarılı veya başarısızlığı hakkında karar vermeleridir.

Günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde okullarda görev yapan öğretmenlerin sistemde sadece davranış kazandırmakla yükümlü değildir. Aynı zamanda kazandırıldığı düşünülen davranışların gerçekleşme derecesinin saptanması için gerekli olan ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve becerileri konusunda uzmanlık düzeyinde bir birikime sahip olması gerekiyor. Çünkü ölçme işlemi yapacak olan öğretmenin ilk önce ölçülmesi düşünülen özelliği tanımlaması, tanımladığı özelliğin öğrencideki var olma derecesini/büyükliğini belirlemesi için gerekli olan uyarıcıları (bilişsel anlamda sorular) oluşturması ve uyarıcıları ortama dahil edilmesine bağlı olarak ortaya konan tepkilerin (sorulara verilen cevapların) sayılarla veya sembollerle gösterilmesi ve elde edilen ölçme

sonuçları üzerinde gerekli olan istatistiksel yöntemleri/teknikleri kullanarak analiz etmesi ve ulaştığı sonuçları yorumlayacak bilgi ve beceri birikimine sahip olması gerekiyor.

Alana ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının belirlenmesi (Çelik ve Arslan, 2012), Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri (Benzer ve Eldem, 2012), Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri (Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011), Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları (Tatar ve Murat, 2011), farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerin alternatif durum belirleme hakkındaki görüşleri (Metin ve Birişi, 2011), sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi (Yeşilyurt ve Yaraş, 2011), sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi (Birgin ve Baki, 2012), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri (Kaya, Balay ve Göçen, 2012), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri (Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013), Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi (Yaman ve Karamustafaoglu, 2011), sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları (Şahin ve Karaman, 2013), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erdoğan ve Kurt, 2012), sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Özenç, 2013), Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı ve gereklilikleri hakkındaki uzman ve öğretmen görüşleri (Aktan ve Çepni, 2010), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Gencel ve Özbaşı, 2013), Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Çalışkan ve Yazıcı, 2013), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013), Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010) gibi konularının çalışıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmaların içinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılan çalışmaların bir kısmında, okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme sürecini istenilen düzeyde gerçekleştiremediklerini, birçok problemle karşılaştıklarını, lisans eğitimleri döneminde ölçme ve değerlendirme alanında gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması anlamında derslerin yetersiz olduğu (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009) iddia edilmektedir. Söz konusu yetersizlikleri salt ölçme ve değerlendirme alanındaki derslerin azlığıyla ilişkilendirmek doğru olmayabilir. Başarı ile tutum arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu bilinmektedir (Baykul, 1990; Aiken, 2006). Yapılan çalışmalarda tutumun sadece öğrencilerin başarılarını etkilemediği aynı zamanda gelecekteki mesleki yaşantılarını da etkileme gücüne sahip olduğu belirtilmektedir (Auzmendi, 1991; Gal ve Ginsgurg, 1994). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesinde fayda vardır.

Öğretmenler, ölçme değerlendirme alanında edindikleri bilgileri kullanarak öğrencilerinin erişim düzeylerini ve kendini değerlendirmelerine yönelik olası olumsuzlukların veya istenilen olumlu özelliklerin belirlenmesi amacıyla gerekli olan verilere ulaşabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, lisans eğitimi aşamasında verilen ölçme ve değerlendirme dersinin etkililiği, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki donanımlarını geliştirmelerini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bir



başka faktör ise, öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanında kazandıklarının mesleki yaşantıları bakımından çok önemli olduğu ve ölçme değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, alana özgü kazandıkları bilgileri kullanarak mesleki olarak istenilen düzeye ulaşmada avantaj sağlayacağı şüphesiz önemlidir. Ancak öğretmenlerin tamamının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve beceriye yeteri düzeyde sahip olduklarını veya sahip olmak için harcadıkları çabanın aynı düzeyde olduğunu iddia etmek o kadar kolay değildir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin alana ilişkin tutumlarının belirlenmesi gereklilik göstermektedir. Çünkü, ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin, daha öğretmen adaylığı aşamasında, olumsuz tutumlarının olumlu tutuma doğru değiştirmelerine imkan sağlayacak olmasının yanı sıra programların düzenlenmesine de imkan verecektir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin Eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlilikleri değil, söz konusu yeterliliklere ulaşmak için öğrenim gördükleri süreç içinde aldıkları Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları konu edilmiştir. Ancak bu çalışma hali hazırda örgün eğitim sistemi içinde görev yapmakta olan öğretmenler yerine gelecekte eğitim sistemi içinde yer alacak olan öğretmen adaylarını çalışma kapsamına almıştır. Alana ilişkin yapılan taramada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

## 1.2. Araştırma Problemi

Öğretmen adaylarının demografik özellikleri dikkate alındığında, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” yönelik tutum düzeylerine ilişkin tutum puanlarına ait ortalamaları arasında, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı fark var mıdır?

Yukarıda sorulan araştırma problemine bağlı olarak cevabı aranan alt problemler de aşağıda ifade edilmiştir.

1-Öğretmen Adaylarının, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” yönelik tutumları arasında 0.05 düzeyinde,

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim gördükleri öğrenim program türüne (normal öğretim – ikinci öğretim) göre,
- c) matematik dersi alıp-almama durumuna göre
- d) öğrenim gördükleri bölümlere göre,
- e) öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre,
- f) sınıf düzeylerine göre,

algılanan başarı düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” yönelik mevcut tutum düzeylerini belirleyip betimlemeye yönelik tarama modelinde gerçekleştirilen bir nicel çalışmadır.

#### 2.1.1. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan ve Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen aday öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem oluşturulurken öğrenciler araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş olup, araştırma örnekleminde yer alan öğrenciler gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Örnekleme ilişkin dağılım Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği 96 (%22), Okul öncesi 99 (%23,5), Sosyal bilgiler 19 (%4,5), İngilizce Öğretmenliği 32 (%7,6), Türkçe öğretmenliği

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

BÖLÜMLER	Anabilim Dalları								Kız	Erkek	Toplam
	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğret.	Sosyal Bil. Öğret.	İngilizce Öğret.	Türkçe Öğret.	Resim İş Öğret.	Psikolojik Dan. Ve Rehberlik				
İlköğretim	96	99	19					159	55	214	
İngilizce				32				20	12	32	
Türkçe					116			62	54	116	
Güzel Sanatlar						14		8	6	14	
Eğitim Bilimleri							45	36	9	45	
Toplam	96	99	19	32	116	14	45	285	136	421	

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik olan tutumlarını bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda ölçmek amacıyla 20 madde oluşturulan beşli likert tipi derecelendirilmiş ölçektir. Ölçek üç faktörden (alt boyuttan) oluşmaktadır. Ölçeğe ait üç faktör sırasıyla (i) (ölçme ve değerlendirmeye yönelik) *olumsuz yaklaşım* (ii) *önem* ve (iii) (ölçme ve değerlendirmeye yönelik) *bilişsel yeterlilik* olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geneline ve faktörlere (alt boyutlara) ait güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Ortalaması	Faktör Ortalaması	Cronbach Alpha( $\alpha$ )
1 Olumsuz Yaklaşım	11	2.58	28.34	.928
2 Önem	5	2.41	12.03	.877
3 Bilişsel Yeterlilik	4	2.51	10.02	.779

Tablo 2’de görüldüğü üzere birinci faktöre (Olumsuz Yaklaşım) ait  $\alpha = .928$ , ikinci faktör (Önem)  $\alpha = .877$ , üçüncü faktör (Bilişsel Yeterlilik)  $\alpha = .779$  ve ölçek geneline ait  $\alpha = .942$ ’dir. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı hem faktörler düzeyinde hem de ölçek genelinde yüksek düzeyde güvenilirlik değerine sahip olduğu görülmektedir.

## BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, araştırma problemine bağlı olarak ifade edilen alt problemlerde sorulan sorulara cevap teşkil eden bulgular açıklanmıştır.

Ayrıca öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine yönelik tutumlarını hangi değişkenlerin etkili bir şekilde açıkladığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3: Tek-Yönlü Varyans Analizi ( ANOVA<sup>a</sup>) Tablosu

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
1	Regresyon	13996.456	7	1999.494	4.037	.000 <sup>b</sup>
	Artık	161968.302	327	495.316		
	Toplam	175964.758	334			

a. Bağımlı Değişken: ÖLÇMETOPLAM

b. Kestiriciler: Sabit (Constant), başarı düzeyi , bölüm, matematik dersi, sınıf, cinsiyet, program türü, anabilim dalı  
R= ,282<sup>a</sup>; R<sup>2</sup>= ,08; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>= ,06; Durbin-Watson= 1,860

Tablo 3 incelendiğinde, [F<sub>(7;327)</sub> = 4,037; p<0.05] olduğundan dolayı modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu anlamına gelmektedir. Her bir yordayıcı faktörün (bağımsız değişkenin) anlamlılığını (önemini) açıklayabilmek için tablo 4’de verilen regresyon katsayıları tablosunun incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 4: Regresyon Katsayıları Tablosu

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlatırılmış Katsayılar		p	%95 Güven Aralığı	
	B	Standart Hata	Beta	t		Üst sınır	Alt sınır
Sabit (Constant)	90.244	12.096		7.461	.000	66.449	114.039
Cinsiyet	-4.096	2.715	-.084	-1.509	.132	-9.438	1.245
Bölüm	-7.092	1.766	-.214	-4.015	.000	-10.567	-3.618
Anabilim Dalı	1.162	2.530	.763	.459	.646	-3.815	6.140
Sınıf Düzeyi	-.605	2.254	-.015	-.268	.789	-5.040	3.830
Mat. Dersi	8.927	5.336	.089	1.673	.095	-1.570	19.424
Program Türü	6.172	2.555	.134	2.416	.016	1.147	11.198

Öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, bölüm, anabilim dalı, sınıf düzeyi, matematik dersi alıp almama durumu ve öğrenim gördükleri program türü (ikinci öğretim ve normal öğretim) değişkenleri yordayıcılar olup bu yordayıcı değişkenlerden sadece, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile program türü anlamlı düzeyde etkileme gücüne sahip olduğu görülmüştür.

### 3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemi “Öğretmen Adaylarının Ölçme değerlendirme Dersine yönelik tutumları, cinsiyetleri dikkate alındığında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olup, alt probleme cevap bulabilmek amacıyla öğretmen adayı öğrencilerin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak, ortalamaları arasında farkın manidar olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiş olup, t testine ilişkin istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait t Testi İstatistikleri

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	p
1 Olumsuz Yaklaşım	Kız	256	28.84	9.06	376	1.504	.134*
	Erkek	122	27.32	9.37			
2 Önem	Kız	275	12.17	3.97	405	.966	.335*
	Erkek	132	11.75	4.27			
3 Bilişsel Yeterlilik	Kız	279	9.81	3.60	406	1.648	.100*
	Erkek	129	9.18	3.58			
Ölçek Geneli	Kız	241	50.63	14.72	357	1.633	.103*
	Erkek	118	47.93	14.82			

\*p&gt;0.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar kullanılarak uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayı kız ve erkek öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının benzer olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma ikinci alt problemi “*Öğretmen Adaylarının öğrenim gördükleri program türü dikkate alındığında, Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?*” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türünden kasıt normal ve ikinci öğretimdir. Bu soruya cevap bulabilmek için bağımsız örneklem için t test uygulanmış ve uygulama sonuçlarına ait istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretim Türüne Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait t Testi İstatistikleri

Öğretim Program Türü	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	p	
1 Olumsuz Yaklaşım	Normal Öğretim	198	27.55	8.91	377	1,747	.081
	İkinci Öğretim	181	29.19	9.39			
2 Önem	Normal Öğretim	215	11.50	3.73	405	2.836	.005*
	İkinci Öğretim	192	12.64	4.35			
3 Bilişsel Yeterlilik	Normal Öğretim	213	9.25	3.56	406	2.002	.046*
	İkinci Öğretim	195	9.96	3.60			
Ölçek Geneli	Normal Öğretim	190	48.07	14.62	358	2.250	.025*
	İkinci Öğretim	170	51.56	14.77			

\*p&lt;0.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türü dikkate alındığında, birinci faktör hariç, ikinci, üçüncü ve genel anlamda ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ikinci öğretim programındaki öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmektedir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmen Adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri dikkate alındığında, Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiş olup, söz konusu soru için cevap bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucuna ait istatistikler tablo 7’de verilmiştir. ANOVA analizi sonuçlarıyla birlikte öğretmen adaylarının bölümlerine göre betimsel istatistik değerleri de Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bölümler	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Ölçek Geneli		
	N	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
1 İlk Öğretim Bölümü	214	28.34	9.24	12.17	4.27	9.94	3.77	50.14	15.33
2 İngilizce Eğitimi Bölümü	32	24.27	6.79	10.21	2.99	8.16	2.94	42.92	11.50
3 Türkçe Eğitimi Bölümü	116	28.38	9.40	13.76	4.06	9.46	3.35	51.61	15.34
4 Güzel Sanatlar Bölümü	14	28.41	9.26	11.73	3.76	9.21	3.45	48.74	14.33
5 Eğitim Bilimleri Bölümü	45	31.21	9.32	13.02	4.15	10.13	3.37	55.02	13.31
Ölçek Geneli	421	28.34	9.17	12.03	4.07	9.61	3.60	49.72	14.77

Tablo 8: Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bölümlere Göre		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	
1	Olumsuz Yaklaşım	Gruplar Arası	792.67	4	198.16	2.39	.049*
		Grup İçi	31002.42	374	82.89		
		Toplam	31795.09	378			
2	Önem	Gruplar Arası	198.93	4	49.73	3.05	.017*
		Grup İçi	6552.58	403	16.26		
		Toplam	6751.52	407			
3	Bilişsel Yeterlilik	Gruplar Arası	117.77	4	29.44	2.29	.058
		Grup İçi	5177.41	404	12.81		
		Toplam	5295.18	408			
Ölçek Geneli		Gruplar Arası	2423.93	4	605.98	2.83	.025*
		Grup İçi	75976.29	355	214.01		
		Toplam	78400.22	359			

\* $p < 0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmen adayı öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre ölçme değerlendirme dersine yönelik, üçüncü faktör hariç [ $F_{\text{Bilişsel Yeterlilik (4:404)}} = 2.298$ ;  $p > 0.05$ ], birinci [ $F_{\text{Olumsuz Yaklaşım (4:374)}} = 2.391$ ;  $p < 0.05$ ], ikinci faktör [ $F_{\text{Önem (4:403)}} = 49.73$ ;  $p < 0.05$ ] ile birlikte ölçme değerlendirme geneline [ $F_{(4:355)} = 2.83$ ;  $p < 0.05$ ] ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılığın hangi bölümdeki öğretmen adayları arasında olduğunu belirlemek için de LSD çoklu karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırma sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının, Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına Göre Çoklu (Post-Hoc) Karşılaştırma

	İlk Öğretim	İngilizce Eğitim	Türkçe Eğitimi	Güzel Sanatlar
<b>Faktör 1: Olumsuz Yaklaşım</b>				
1 İlk Öğretim Bölümü				
2 İngilizce Eğitimi Bölümü	4.069*			
3 Türkçe Eğitimi Bölümü	-.039	-4.108		
4 Güzel Sanatlar Bölümü	-.066	-4.135*	-.027	
5 Eğitim Bilimleri Bölümü	-2.865	-6.934*	-2.825	-2.798
<b>Faktör 2: Önem</b>				
1 İlk Öğretim Bölümü				
2 İngilizce Eğitimi Bölümü	1.953*			
3 Türkçe Eğitimi Bölümü	-1.596	-3.550*		
4 Güzel Sanatlar Bölümü	.437	-1.515	2.034	
5 Eğitim Bilimleri Bölümü	-.852	-2.805*	.744	-1.289
<b>Faktör 3: Bilişsel Yeterlilik</b>				
1 İlk Öğretim Bölümü				
2 İngilizce Eğitimi Bölümü	1.781 <sup>(*)</sup>			
3 Türkçe Eğitimi Bölümü	.480	-1.300		
4 Güzel Sanatlar Bölümü	.723	-1.058	.242	
5 Eğitim Bilimleri Bölümü	-.197	-1.978 <sup>(*)</sup>	-.678	-.920
<b>Ölçek Geneli</b>				
1 İlk Öğretim Bölümü				
2 İngilizce Eğitimi Bölümü	7.220*			
3 Türkçe Eğitimi Bölümü	-1.466	-8.686		
4 Güzel Sanatlar Bölümü	1.406	-5.813	2.873	
5 Eğitim Bilimleri Bölümü	-4.880	-12.100*	-3.414	-6.287*

\*p<.05;

(\*) ANOVA analizinde anlamlı çıkmadığı halde çoklu karşılaştırmada anlamlı çıkmıştır.

Faktör1 dikkate alındığında, İngilizce Eğitimi bölümü [ $\bar{x}=24.27$ ] İlköğretim bölümü [ $\bar{x}=28.34$ ], Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü [ $\bar{x}=28.41$ ] ve Eğitim Bilimleri bölümü [ $\bar{x}=31.21$ ] öğretmen adayları öğrencilerin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir. Bu farkın tutum puanlarına ilişkin ortalaması daha düşük olan İngilizce Eğitimi Bölümü [ $\bar{x}=24.27$ ] öğretmen adaylarının aleyhinde olduğu görülmüştür. Faktör2 açısından bakıldığında ise İngilizce eğitimi bölümü [ $\bar{x}=10.21$ ] ile Eğitim Bilimleri [ $\bar{x}=13.02$ ], İlköğretim [ $\bar{x}=2.17$ ] ve Türkçe Eğitimi Bölümü [ $\bar{x}=13.76$ ] öğretmen adayları öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark olduğu ve bu fark İngilizce Eğitimi Bölümü [ $\bar{x}=10.21$ ] öğretmen aday öğrencilerinin aleyhinde olduğu görülmektedir. Faktör3 dikkate alındığında, varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre istatistiksel anlamlı fark görünmezken, ancak, çoklu karşılaştırmada Eğitim Bilimleri [ $\bar{x}=10.139$ ] ile İlköğretim Bölümü [ $\bar{x}=9.94$ ] öğretmen adaylarının İngilizce Eğitimi Bölümü [ $\bar{x}=8.16$ ] öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi” genelinde, İngilizce eğitimi ile Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim göre öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve bu farkın da İngilizce eğitimi bölümü öğretmen adaylarının aleyhinde olduğu yönündedir. Diğer bölümler arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen Adaylarının öğrenim gördükleri Anabilim dalları dikkate alındığında, Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olup, sorulan soruya

ilişkin cevap bulmak amacıyla tek-yönlü varyans (ANOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonucuna ilişkin ulaşılan bulgular tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

		Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Ölçek Geneli		
		N	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
1	Sınıf Öğretmenliği	96	26.72	9.58	12.69	4.29	9.42	3.60	48.74	15.63
2	Okul Öncesi Öğretmenliği	99	30.84	8.61	12.36	4.05	10.87	3.72	53.70	14.30
3	Sosyal Bilgiler	19	24.33	7.51	8.631	3.80	7.84	3.74	40.27	13.80
4	İngilizce Öğretmenliği	32	24.27	6.79	10.21	2.99	8.16	2.94	42.92	11.50
5	Türkçe Öğretmenliği	116	28.38	9.40	13.70	4.06	9.46	3.35	51.61	15.34
6	Resim Öğretmenliği	14	28.41	9.26	11.73	3.77	9.25	3.44	49.39	14.33
7	PDR	45	31.21	9.32	13.02	4.15	10.13	3.37	55.02	13.31
	Ölçek Geneli	421	28.34	9.17	12.03	4.07	9.62	3.59	49.72	14.77

Tablo 11: Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Ana Bilim Dalları		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	
1	Olumsuz Yaklaşım	Gruplar Arası	1869.29	6	311.54	3.873	.001
		Grup İçi	29925.79	372	80.44		
		Toplam	31795.09	378			
2	Önem	Gruplar Arası	466.44	6	77.74	4.948	.000
		Grup İçi	6285.07	400	15.71		
		Toplam	6751.51	406			
3	Bilişsel Yeterlilik	Gruplar Arası	305.73	6	50.95	4.113	.001
		Grup İçi	4968.13	401	12.38		
		Toplam	5273.87	407			
Ölçek Geneli		Gruplar Arası	5408.21	6	901.37	4.359	.000
		Grup İçi	72992.00	353	206.77		
		Toplam	78400.22	359			

Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adaylarının “Ölçme-Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait betimsel istatistikler tablo 10’da olduğu gibidir. Tablo 10’daki istatistiklerden hareketle gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları da tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde bütün faktörler [ $F_{\text{Olumsuz Yaklaşım (6:372)}} = 3.87$ ;  $p < 0.05$ ;  $F_{\text{Önem (6:400)}} = 4.94$ ;  $p < 0.05$ ;  $F_{\text{Bilişsel Yeterlilik (6:401)}} = 4.11$ ;  $p < 0.05$ ] bazında ve genel anlamda [ $F_{\text{Ölçek Geneli (6:353)}} = 4.35$ ;  $p < 0.05$ ] farklı ana bilim dallarındaki öğretmen adaylarının “Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Dersine” yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak manidar fark oluşu görülmektedir. Farkın hangi anabilim dalları arasında olduğunu belirlemek amacıyla da LSD çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) yapılmıştır. Ulaşılan istatistikler tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait Varyans Analizi Sonuçlarına (ANOVA) Göre Çoklu (Post-Hoc) Karşılaştırma

	Sınıf Öğret.	Okul Öncesi Öğret.	Sosyal Bilgiler Öğret.	İngilizce Öğret.	Türkçe Öğret.	Resim Öğret.
<b>Faktör1: Olumsuz Yaklaşım</b>						
1 Sınıf Öğretmenliği						
2 Okul Öncesi Öğretmenliği	-4.11*					
3 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2.39	6.50*				
4 İngilizce Öğretmenliği	2.44	6.56*	.05			
5 Türkçe Öğretmenliği	-1.65	2.45	-4.05	-4.10		
6 Resim Öğretmenliği	-1.68	2.42	-4.07	-4.13*	-.02	
7 PDR	-4.48*	-.36	-6.87*	-6.93*	-2.82	-2.79
<b>Faktör2: Önem</b>						
1 Sınıf Öğretmenliği						
2 Okul Öncesi Öğretmenliği	.33					
3 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4.06*	3.72*				
4 İngilizce Öğretmenliği	2.48*	2.14*	-1.58			
5 Türkçe Öğretmenliği	-1.07	-1.40	-5.13*	-3.55*		
6 Resim Öğretmenliği	.96	.62	-3.10*	-1.51	2.03	
7 PDR	-.32	-.66	-4.39*	-2.80*	.74	-1.29
<b>Faktör 3: Bilişsel Yeterlilik</b>						
1 Sınıf Öğretmenliği						
2 Okul Öncesi Öğretmenliği	-1.44*					
3 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1.58	3.03*				
4 İngilizce Öğretmenliği	1.26	2.71*	-.31			
5 Türkçe Öğretmenliği	-.03	1.41	-1.61	-1.30		
6 Resim Öğretmenliği	.16	1.61*	-1.41	-1.09	.20	
7 PDR	-.71	.73	-2.29*	-1.97*	-.67	-.88
<b>Ölçek Geneli</b>						
1 Sınıf Öğretmenliği						
2 Okul Öncesi Öğretmenliği	-4.95*					
3 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	8.46*	13.42*				
4 İngilizce Öğretmenliği	5.81	10.77*	-2.65			
5 Türkçe Öğretmenliği	-2.87	2.08	-11.33*	8.68		
6 Resim Öğretmenliği	.001	4.96*	-8.46*	2.87	-2.87	
7 PDR	-6.28*	-1.32	-14.75*	-3.41	-6.28*	6.28*

\*p>0.05

Faktör 1 açısından bakıldığında okulöncesi [ $\bar{x} = 30.84$ ] ile sınıf öğretmenliği [ $\bar{x} = 26.72$ ] ve PDR anabilim dalı [ $\bar{x} = 28.34$ ], arasında manidar düzeyde fark olduğu ve bu farkın Okulöncesi anabilim dalındaki öğretmen adayları lehinde olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Faktör 2'ye ilişkin karşılaştırma sonucuna bakıldığında, sınıf öğretmenliği [ $\bar{x} = 12.69$ ] ile sosyal bilgiler [ $\bar{x} = 8.63$ ] ve İngilizce eğitimi anabilimi [ $\bar{x} = 24.27$ ] dalı arasında manidar fark olduğu bu farkın sınıf öğretmenliği lehinde, Okulöncesi eğitimi anabilim dalı [ $\bar{x} = 12.36$ ] ile İngilizce eğitimi anabilimi [ $\bar{x} = 10.21$ ] ve sosyal bilgiler [ $\bar{x} = 8.63$ ] eğitimi anabilimi dalı arasında manidar fark olduğu bu farkın Okul Öncesi eğitim anabilim dalı lehinde olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler [ $\bar{x} = 8.63$ ] ile PDR [ $\bar{x} = 13.02$ ], Türkçe Öğretmenliği [ $\bar{x} = 13.70$ ] ve Resim-İş Öğretmenliği [ $\bar{x} = 11.73$ ] arasındaki manidar farkın Sosyal bilgiler anabilim dalındaki öğretmen adaylarının aleyhinde olduğu görülmektedir. Faktör 3 boyutundan bakıldığında, Okulöncesi eğitimi anabilim dalı [ $\bar{x} = 10.87$ ] ile sınıf öğretmenliği [ $\bar{x} = 9.43$ ], Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği [ $\bar{x} = 7.84$ ], İngilizce Eğitimi Öğretmenliği [ $\bar{x} = 8.16$ ] ve Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği [ $\bar{x} = 9.25$ ] anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının Faktör 2'ye ilişkin tutumları arasında manidar düzeyde fark olduğu ve bu farkın da Okulöncesi Eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının lehinde, diğer anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının ise aleyhinde



olduğu görülmüştür. Öte yandan Okulöncesi Eğitimi anabilim dalı [ $\bar{x} = 10.87$ ] öğretmen adayları ile Türkçe Öğretmenliği [ $\bar{x} = 9.46$ ] ve PDR anabilim [ $\bar{x} = 10.13$ ] dalındaki öğretmen adayları arasında manidar fark olmadığı görülmüştür.

Farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının, Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında manidar düzeyde fark olduğu ve bu farkın da, PDR [ $\bar{x} = 55.02$ ] ile sınıf öğretmenliği [ $\bar{x} = 48.74$ ], Sosyal Bilgiler [ $\bar{x} = 40.27$ ], İngilizce Öğretmenliği [ $\bar{x} = 42.92$ ], Türkçe Öğretmenliği [ $\bar{x} = 51.61$ ] ve Resim-İş Öğretmenliği [ $\bar{x} = 49.39$ ] anabilim dalı öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın PDR anabilim dalındaki öğretmen adaylarının lehinde olurken Okulöncesi Eğitimi Anabilim [ $\bar{x} = 53.70$ ] dalı hariç diğer anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının da aleyhinde olduğu görülmüştür. Okulöncesi Eğitimi anabilim dalı [ $\bar{x} = 53.70$ ] ile Sosyal Bilgiler [ $\bar{x} = 40.27$ ], İngilizce Öğretmenliği [ $\bar{x} = 42.92$ ] ve Resim-İş Öğretmenliği [ $\bar{x} = 49.39$ ] anabilim dalı öğretmen adaylarının tutumları arasında manidar düzeyde fark söz konusu ve bu fark Okulöncesi Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin lehinde olurken diğer anabilim dalı öğretmen adaylarının aleyhinde olduğu görülmektedir. Türkçe Öğretmenliği anabilim dalı [ $\bar{x} = 51.61$ ] ile Sosyal Bilgiler anabilim dalı [ $\bar{x} = 40.27$ ] Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde manidar fark olduğu ve bu farkın da Türkçe Öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmektedir.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen Adaylarının sınıf düzeyleri dikkate alındığında, Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olup, bu soru için cevap bulabilmek amacıyla öğrencilerin Eğitimde Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için – test edilmeye konu olan özelliğin ikiden fazla çıktısı olduğundan - tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri manidar bulunmuştur [ $F_{\text{Olumsuz Yaklaşım}}(3,374) = 3.153, p < .05$ ;  $F_{\text{Önem}}(3,374) = 2.048, p > .05$ ;  $F_{\text{Bilişsel Yeterlilik}}(3,374) = 2.552, p > .05$  ve  $F_{\text{Ölçek Geneli}}(3,374) = 3.126, p < .05$ ]. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre betimsel istatistikleri Tablo 13’de, sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmen Adayı Öğrencilerin “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi”ne Yönelik Tutum Puanlarına Ait İstatistikler

Faktörler	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Ölçek Geneli	
	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
1 Olumsuz Yaklaşım	21.55	5.32	29.06	9.40	28.54	9.08	24.22	8.25	28.29	9.13
2 Önem	8.62	2.19	11.96	3.92	12.16	4.05	11.65	5.11	12.02	4.07
3 Bilişsel Yeterlilik	6.62	2.55	9.88	3.75	9.64	3.61	8.650	1.81	9.59	3.58
Ölçek Geneli	35.71	9.06	50.62	14.64	50.07	14.99	44.33	8.62	49.63	14.71

Değerlendirme dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek için yapılan tek-yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları ise tablo 14’de verilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için de LSD çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma sonuçları tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine Göre Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) İstatistikleri

Sınıf Düzeyi		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
1	Olumsuz Yaklaşım	776.64	3	258.88	3.153	.025
	Gruplar Arası	30705.76	374	82.10		
	Grup İçi	31482.40	377			
2	Önem	100.99	3	33.66	2.048	.107
	Gruplar Arası	6625.80	403	16.44		
	Grup İçi	6726.80	406			
3	Bilişsel Yeterlilik	97.44	3	32.48	2.552	.055
	Gruplar Arası	5143.01	404	12.73		
	Grup İçi	5240.46	407			
Ölçek Geneli	Ölçek Geneli	1994.32	3	664.77	3.126	.026
	Gruplar Arası	75486.60	355	212.63		
	Grup İçi	77480.92	358			

Tablo 15: Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine Göre LSD Çoklu (Post-Hoc) Karşılaştırma

Faktörler (alt boyutlar)		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
1	Olumsuz Yaklaşım	1.Sınıf		
		2.Sınıf	-7.51*	
		3.Sınıf	-6.98*	.52
		4.Sınıf	-2.66	4.84*
2	Önem	1.Sınıf		
		2.Sınıf	-3.34 <sup>(*)</sup>	
		3.Sınıf	-3.53 <sup>(*)</sup>	-.19
		4.Sınıf	-3.02	.31
3	Bilişsel Yeterlilik	1.Sınıf		
		2.Sınıf	-3.26 <sup>(*)</sup>	
		3.Sınıf	-3.01 <sup>(*)</sup>	.24
		4.Sınıf	-2.02	1.23
Ölçek Geneli	Ölçek Geneli	1.Sınıf		
		2.Sınıf	-14.90*	
		3.Sınıf	-14.35*	.54
		4.Sınıf	-8.61	6.28

<sup>(\*)</sup> Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinde ortalamalar arası farklar manidar olmadığı halde LSD Çoklu (Post-Hoc) karşılaştırmada ortalamalar arası farklar manidar çıkmıştır.

Faktör 1’de 1.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin [ $\bar{x}=21.55$ ] 2.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin [ $\bar{x}=29.06$ ] tutumları arasında farkın 2.sınıf öğrencilerin lehinde manidar olduğu ve ancak 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir. Yine 2.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin 4.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin [ $\bar{x}=24.22$ ] ortalamaları arasındaki farkın 2.sınıf öğrencilerinin [ $\bar{x}=29.06$ ] lehine manidar olduğu görülmektedir. Faktör 2’ye ilişkin ilginç bir durum söz konusu, ANOVA sonucuna göre bütün sınıf düzeyindeki ortalamalar arası fark manidar gözükmediği halde LSD (Post-Hoc) çoklu karşılaştırmada 1.sınıf öğrencileri ile [ $\bar{x}=8.62$ ], 2.Sınıf [ $\bar{x}=11.96$ ] ve 3. Sınıf [ $\bar{x}=12.16$ ] öğrencilerine ait ortalamalar arasında manidar fark olduğu bu farkın ise 1.sınıf öğrencilerin aleyhinde olduğu tespit edilmiştir. Faktör 2’de mevcut durum Faktör 3 için de gerçekleşmiştir.

Öğretmen adayı öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alındığında Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait genel ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu ve sınıf düzeyleri birbirleriyle karşılaştırıldığında, 1.sınıf öğrenciler ile 4.sınıf öğrencilerin tutum puanlarına ait ortalamaları arasında fark manidar bulunmazken, 1.sınıf öğretmen adayı öğrencilerle 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine

yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında manidar fark olduğu ve bu farkın 1.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin aleyhinde olurken 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin ise lehinde olduğu görülmüştür.

### 3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen Adaylarının matematik dersi alıp almama durumuna göre, Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap bulmak amacıyla çalışma grubundan elde edilen veriler bağımsız örneklem için t testi kullanılarak test edilmiş olup elde edilen bulgular tablo 16’da verilmiştir.

Eğitimde Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı dikkate alındığında, bir öğretmenin ölçme işleminden elde edeceği ölçme sonuçlarından daha fazla ve daha anlamlı bilgiye ulaşabilmek için mutlaka bazı istatistiksel teknikleri kullanması gerekiyor. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında kullanılabilmesi amacıyla daha önce matematik dersi alıp almadıkları da değişken olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmada sorulan bu soru iki ortalamanın karşılaştırılması gerektiği için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Uygulanan t testi sonucuna göre ölçekte yer alan üç faktör ve ölçek geneli düşünüldüğünde, matematik dersi aldığını söyleyen öğretmen adayı öğrenciler ile matematik dersi almadığını söyleyen öğretmen adayı öğrencilerin Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar ( $\bar{X}_{mat.alan} < \bar{X}_{mat.almayan}$ ) arasında manidar fark olduğu ve bu farkın matematik dersi almadığını söyleyen öğrencilerin lehinde olduğu görülmüştür.

Tablo 16: Matematik Dersi Alma Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine” Yönelik Tutum Puanlarına Ait t Testi İstatistikleri

Faktörler	Matematik Dersi	N	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	p
1 Olumsuz Yaklaşım	Aldım	366	28.10	9.04	373	3.119	.002*
	Almadım	9	37.66	10.82			
2 Önem	Aldım	395	11.95	4.04	402	2.466	.014*
	Almadım	9	15.33	4.89			
3 Bilişsel Yeterlilik	Aldım	396	9.52	3.56	403	3.156	.002*
	Almadım	9	13.33	3.96			
Ölçek Geneli	Aldım	347	49.27	14.54	354	3.460	.001*
	Almadım	9	66.33	16.92			

\*p < 0,05

Öğretmen adaylarının matematik dersini daha öce alıp-almama durumuna bakıldığında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Matematik dersi aldığını belirten öğrencilerin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması [ $\bar{x} = 49.28$ ] ile matematik dersi almadım diyenlerin ortalaması arasındaki [ $\bar{x} = 66.33$ ] farkın istatistiksel (0.05 düzeyde) olarak manidar olduğu görülmektedir. Bu farkın matematik dersi almadığını ifade eden öğretmen adayı öğrencilerin lehinde olduğu görülmüştür. Bu durum çok ilginçtir. İlginç olmasının nedeni doğal olarak ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçları üzerinde gerekli olan istatistikler uygulanarak verilerin analiz edilmesi ve ulaşılan bulguların yorumlanması için belli bir düzeyde matematik bilgisine ihtiyaç duyulmasıdır. Normal koşullarda daha önce matematik dersini aldığını ifade eden öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olması gerekiyor. Anca bu çalışmada tam tersi bir durum söz konusu olmuştur.

### 3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen Adaylarının algıladıkları başarı düzeylerine göre, Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemde sorulan soruya cevap bulabilmek için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Öncelikle sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir. Bu istatistikler dikkate alındığında fark olup olmadığını belirlemek için de tek-yönlü varyans (ANOVA) analizi gerçekleştirilmiş olup ulaşılan sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının algılanan başarı düzeylerine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma sonuçları da Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmen Adayı Öğrencilerin Algıladıkları Başarı Düzeylerine Ait İstatistikler

	N	Faktör 1 Olumsuz Yaklaşım		Faktör 2 Önem		Faktör 3 Bilişsel Yeterlilik	
		$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
Başarı Düzeyi 1	33	47.66	10.21	15.66	1.15	14.66	3.21
Başarı Düzeyi 2	41	25.50	7.86	11.71	3.86	8.37	3.50
Başarı Düzeyi 3	134	30.21	8.51	12.36	3.98	10.21	3.44
Başarı Düzeyi 4	161	27.03	9.15	11.71	3.99	9.25	3.54
Başarı Düzeyi 5	52	24.96	8.49	10.93	4.13	8.20	4.09

Tablo 18: Öğretmen Adayı Öğrencilerin Başarı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizine Ait İstatistikler

Faktörler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
1	Olumsuz Yaklaşım					
	Gruplar Arası	2350.64	4	587.66	7.55	.000
	Grup İçi	28874.45	371	77.82		
Toplam	31225.10	375				
2	Önem					
	Gruplar Arası	113.05	4	28.26	1.77	.133
	Grup İçi	6355.52	399	15.92		
Toplam	6468.58	403				
3	Bilişsel Yeterlilik					
	Gruplar Arası	234.97	4	58.74	4.68	.001
	Grup İçi	5020.93	400	12.55		
Toplam	5255.91	404				
Ölçek Geneli	Gruplar Arası	5218.56	4	1304.64	6.29	.000
	Grup İçi	72988.74	352	207.35		
	Toplam	78207.31	356			

Tablo 19: Öğretmen Adayı Öğrencilerin Başarı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizine Sonuçlarına Ait Çoklu (Post-Hoc) Karşılaştırmaya Ait İstatistikler

	Başarı Düzeyi 1	Başarı Düzeyi 2	Başarı Düzeyi 3	Başarı Düzeyi 4
<i>Faktör 1: Olumsuz Yaklaşım</i>				
Başarı Düzeyi 1				
Başarı Düzeyi 2	22.16667*			
Başarı Düzeyi 3	17.45325*	-4.71341		
Başarı Düzeyi 4	20.63258*	-1.53409	3.17932*	
Başarı Düzeyi 5	22.70370*	.53704	5.25045*	2.07113
<i>Faktör 2: Önem</i>				
Başarı Düzeyi 1				
Başarı Düzeyi 2	3.95238			
Başarı Düzeyi 3	3.29672	-65566		
Başarı Düzeyi 4	3.95313	.00074	.65640	
Başarı Düzeyi 5	4.73563	.78325	1.43891	.78251
<i>Faktör 3: Bilişsel Yeterlilik</i>				
Başarı Düzeyi 1				
Başarı Düzeyi 2	6.29167*			
Başarı Düzeyi 3	4.44828*	-1.84339		
Başarı Düzeyi 4	5.41536*	-.87631	.96708*	
Başarı Düzeyi 5	6.45977*	.16810	2.01149*	1.04441
<i>Ölçek Geneli</i>				
Başarı Düzeyi 1				
Başarı Düzeyi 2	31.8000*			
Başarı Düzeyi 3	25.4836*	-6.31634		
Başarı Düzeyi 4	30.2130*	-1.58698	4.72936*	
Başarı Düzeyi 5	34.1481*	2.34815	8.66449*	3.93513

Öğretmen adayları öğrencilerin algıladıkları başarı durumlarına göre Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanları arasında ortalamalar arasındaki fark, Faktör1, Faktör3 ve Ölçek genelinde manidar olurken sadece Faktör 2’de [ $F_{Önem(4:399)} = 1.77, p > .05$ ] ortalamalar arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür. Ölçek geneli [ $F_{Ölçek Geneli(4:352)} = 6.292, p > .05$ ], Faktör1 [ $F_{Olumsuz Yaklaşım(4:371)} = 7.551, p < .05$ ] ve Faktör3’e [ $F_{Bilişsel Yeterlilik(4:400)} = 4.680, p < .05$ ] ilişkin ortalamalar arasındaki farkın manidar olduğu ve bu farkın hangi başarı düzeyindeki öğretmen adayları arasında olduğunu belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma sonucunda, Faktör1 için, başarı düzeyi 1 [ $\bar{X} = 47.66$ ] grubundaki öğretmen adayları ile algılanan diğer başarı gruplarında yer alan öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında manidar fark olduğu ve bu farkın algılanan başarı düzeyi 1 [ $\bar{X} = 47.66$ ] grubunda olan öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmüştür. Yine başarı düzeyi 3 [ $\bar{X} = 30.21$ ] ile başarı düzeyi 4 [ $\bar{X} = 27.03$ ] ve başarı düzeyi 5 [ $\bar{X} = 24.96$ ] grubundaki öğretmen adaylarının tutumları arasında manidar fark olduğu ve bu fark başarı düzeyi 3 grubundaki öğretmen adaylarının lehinde olurken başarı düzeyi 4 [ $\bar{X} = 27.03$ ] ve başarı düzeyi 5 [ $\bar{X} = 24.96$ ] grubunda yer alan öğretmen adaylarının da aleyhinde olduğu görülmektedir.

Faktör 3 için, başarı düzeyi 1 [ $\bar{X} = 14.66$ ] grubundaki öğretmen adayları ile algılanan diğer başarı gruplarında yer alan öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında manidar fark olduğu ve bu farkın algılanan başarı düzeyi 1 [ $\bar{X} = 14.66$ ] grubunda olan öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmüştür. Yine başarı düzeyi 3 [ $\bar{X} = 10.21$ ] ile başarı düzeyi 4 [ $\bar{X} = 9.25$ ] ve başarı düzeyi 5 [ $\bar{X} = 8.20$ ] grubundaki öğretmen adaylarının tutumları arasında manidar fark olduğu ve bu fark başarı düzeyi 3 grubundaki öğretmen adaylarının lehinde olurken başarı düzeyi 4 [ $\bar{X} = 9.25$ ] ve başarı düzeyi 5 [ $\bar{X} = 8.20$ ] grubunda yer alan öğretmen adaylarının da aleyhinde olduğu görülmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde, Öğretmen adaylarının algılanan başarı düzeylerine göre ölçek geneline ilişkin elde edilen ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ölçek geneli dikkate alındığında, başarı düzeyi 1 [ $\bar{x}=77.98$ ] grubundaki öğretmen adayları ile algılanan diğer başarı gruplarında yer alan öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında manidar fark olduğu ve bu farkın algılanan başarı düzeyi 1 [ $\bar{x}=77.98$ ] grubunda olan öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmüştür. Yine başarı düzeyi 3 [ $\bar{x}=52.78$ ] ile başarı düzeyi 4 [ $\bar{x}=47.99$ ] ve başarı düzeyi 5 [ $\bar{x}=44.09$ ] grubundaki öğretmen adaylarının tutumları arasında manidar fark olduğu ve bu fark başarı düzeyi 3 grubundaki öğretmen adaylarının lehinde olurken başarı düzeyi 4 [ $\bar{x}=47.99$ ] ve başarı düzeyi 5 [ $\bar{x}=44.09$ ] grupta yer alan öğretmen adaylarının da aleyhinde olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Eğitimde Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği” kullanılarak, öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum düzeyleri ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu çalışma göstermiştir ki öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının çok düşük düzeyde olduğu yönündedir. Bu sonuç, Çalışkan ve Yazıcı (2013) Sosyal bilgiler öğretmenlerini çalışma grubu olarak çalıştıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu bulgusuyla desteklenirken, Erdoğan’ın (2010) genel anlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu bulgusuyla desteklenmemektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türü dikkate alındığında, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve bu farklılığın ikinci öğretim programındaki öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmüştür. Bu farklılığın sebebi, ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarı anlamında kendi programlarında ilk %10’luk dilimin içine girdiklerinde öğrenim harcından muaf sayılmalarından kaynaklanması muhtemeldir. Yine, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi” genelinde, İngilizce eğitimi ile Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim göre öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve bu farkın da İngilizce eğitimi bölümü öğretmen adaylarının aleyhinde olduğu yönündedir. Diğer bölümler arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Öğretmen adayı öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alındığında Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait genel ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu ve sınıf düzeyleri birbirleriyle karşılaştırıldığında, 1.sınıf öğrenciler ile 4.sınıf öğrencilerin tutum puanlarına ait ortalamaları arasında fark manidar bulunmazken, 1.sınıf öğretmen adayı öğrencilerle 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında manidar fark olduğu ve bu farkın 1.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin aleyhinde olurken 2.sınıf ve 3.sınıf öğretmen adayı öğrencilerin ise lehinde olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının matematik dersini daha önce alıp-almama durumu dikkate alındığında matematik dersi almadığını ifade eden öğretmen adaylarının [ $\bar{x}=66,33$ ], matematik dersi aldığını ifade eden öğretmen adaylarına [ $\bar{x}=49,28$ ] göre, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bu anlamlı düzeydeki farkın da matematik dersi almadığını söyleyen öğretmen adaylarının lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum oldukça ilginç olmakla beraber benzer bir durum Yaşar, Çermik ve Güner (2011) tarafından yapılan, lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan çalışmada Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının, Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak gelecekte eğitim sisteminde yer alacak olan öğretmen adaylarının, ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri uygulamalarına ilişkin kazanmaları gereken davranışların yer aldığı “Eğitimde ölçme ve Değerlendirme” dersine yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Sistemin uygulayıcıları konumunda olmaları söz konusu olacak olan öğretmen adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersine yönelik tutum düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinin belirlenip düşük veya olumsuz anlamdaki tutumlarının olumlu yönde tutum geliştirmelerini sağlayacak çözümlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aiken, L.R (2006) *Psychological testing and assessment*. (3rd edition). Boston, Allyn & Bacon.
- Akdağ, G., ve Ekmekçi, S. (2012) *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algıları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği)*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde.
- Aktan, D.Ç., ve Çepni, Z., (2010) Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı ve gereklilikleri hakkında uzman ve öğretmen görüşleri: Pilot uygulama. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 88-92
- Aktaş, M. ve Alıcı, D (2012) Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği'nin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*. Number 33
- Baykul, Y. (2000) *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: OSYM Yayınları
- Baykul, Y., Gelbal, S. ve H. Kellecioğlu. (2006) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. MEB Yayını, Devlet Kitapları. 3.Baskı: Ankara
- Benzer, A., ve Eldem,E., (2013), Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi, cilt: 21, No.2*
- Birgin, O., ve Baki, A., (2012) Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama araçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim. Cilt 37, sayı 165*
- Çakan, M. (2004) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*. 37(2),99-114
- Çalışkan, H., Yazıcı, K. (2013) Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. Volume:10 Issue: 1 Year:2013
- Çalışkan, H., Uymaz, M., ve Tekin, D., (2013) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 6, Sayı:14*
- Çelikkaya,T., Karakuş,U., ve Demirbaş,Ç.Ö., (2010) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 11, Sayı 1, s.57-76*
- Çelik, Z., ve Arslan, Y. (2012) Aday beden eğitimi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14 (2) 223-232*.
- Comrey, A.L., ve Lee, H.B. (1992) *A first course in factor analysis*. 2<sup>nd</sup> edition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillside, New Jersey.
- Erdoğan, M.Y., ve Kurt, F. (2012) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 23-36*.
- Erdoğan, M.Y. (2010) *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. International Conference on New Trends In Education and Their Implications. 11-13 November , Antalya
- Erdoğan, M.Y., ve Kurt, F., (2012) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt1, Sayı2, 23-36*
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., ve Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. Doi. 10.5336/medsci.2011-26747. *Türkiye klinikleri J med sci 2013;33(1):210-223*.

- Erkuş, A. (2006) *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme, kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ertürk, S., (1979) *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Beytepe Basımevi.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975) *Beliefs, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley.
- Gürefe, N., ve Kan, A. (2013) Öğretmen adayları için geometrik cisimler konusuna yönelik tutum ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim online*, 12(2), 356-366,
- Gelbal, S. (1994) p Madde güçlük indeksi ile Rasch modelinin b parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S. Ve Kelecioğlu, H. (2007) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145
- Gencel, İ.E., ve Özbaşı, D., (2013) Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 190-201: <http://ilkoğretim-online.org.tr>
- Gök, B., Şahin,A.E. (2009) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanım ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153),127-143
- İnceoğlu, M. (2010) *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008) Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A., (2012) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences. Volume:9 Issue:2 Year:2012*
- Kilmen, S. Ve Çıkrıkçı-Demirtaş, N. (2009) Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 27-55
- Kline, P. (1994) *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Mardin, Ş. (1982) *İdeoloji*. Turhan Kitapevi, Ankara, II. Baskı.
- Messick, R. G. Ve Reynolds, K. E. (1992). *Middle level curriculum in action*. White Plains, NY:Longman
- Metin, M., ve Birişçi, S., (2011) Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*. 2011, Cilt 36, Sayı 159
- Nartgün, Z. (2008) Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algısı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 8, Sayı:2, Yıl:8, Aralık 2008.
- Nunnally, J.C. ve Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, INC.
- Özçelik, D.A. (2010) *Ölçme ve değerlendirme*. 3.Baskı. PEGEM-A Yayınevi. Ankara
- Özbaşı, D., ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N., (2013) Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarına çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, Cilt: 46, Sayı: 2, 25-46
- Özdemir, S.M. (2010) İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4),787-816
- Özenç, M., (2013) Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 (2013) 157-178.
- Şahin, Ç., ve Karaman, P., (2013) Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 394-407
- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F., ve Ormancı,Ü. (2011) Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice) – 11(3)*
- Tan, Ş. (2008) *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: 2. Baskı, Pegem yayınları. Ankara
- Tatar, N., ve Murat, S., (2011) Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:4- Sonbahar 2011 ss.70-88
- Tekin, H. (1996) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2002) *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Kocaeli: Evrim yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Turgut, M.F. (1997) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. 10. Baskı, Gül yayınevi. Ankara



- Yaşar, M. (2010) *Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel Kavramlar* (Ed., S. Tekindal: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme). 3. Baskı, Pegem-A. Ankara
- Yaşar, M. (2014) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Uluslararası E-Dergi*. Cilt 4, Sayı 1. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4113>
- Yaman, S., ve Karamustafaoğlu, S. (2011) Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:44, sayı:2, 53-72*
- Yayla, G. (2011) *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki*. 2<sup>nd</sup> International Conference on new trends in education and their implications, 27-29 April, Antalya
- Yeşilyurt, E., ve Yaraş, Z., (2011) Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 12, Sayı 4, s.95-118*

## Sınıf Öğretmen Adaylarına Basit Elektrik Devreleri Konusunun Simülasyon ve Laboratuvar Uygulaması Teknikleriyle Öğretimi<sup>1</sup>

### Teaching the Topic of Simple Electric Circuits through Simulation and Laboratory Practice Techniques to Prospective Primary School Teachers

Mustafa Yılmaz<sup>2</sup>

Altay Een<sup>3</sup>

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarına basit elektrik devreleri konusunun simülasyon ve laboratuvar uygulaması teknikleri aracılığıyla öğretiminin, konuyu anlama düzeyleri üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemektir. Araştırma deneysel bir araştırma niteliğindedir ve statik grup ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Çalışma gruplarını 2012-2013 Öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümü 2. sınıflarında öğrenim gören 57 (Simülasyon grubu 28, laboratuvar grubu 29) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının konuyu anlama düzeylerinin ölçülmesi amacıyla, 112 öğretmen adayını kapsayan pilot çalışma sonucu başarı testi geliştirilmiştir. Veriler madde analizi, bağımlı ve bağımsız örneklem t testleri ve kovaryans analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları her iki grubun başarı düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Spesifik olarak, simülasyon tekniğinin kullanıldığı gruptaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların, laboratuvar uygulaması tekniğinin kullanıldığı gruptaki öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle, basit elektrik devrelerinin öğretmen adaylarına öğretiminde, simülasyon tekniğinin laboratuvar uygulamasına göre daha etkili olabileceği çıkarımında bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Öğretim, simülasyon, laboratuvar uygulaması, basit elektrik devresi

**Abstract:** The aim of this study is to investigate the effect of teaching the topic of simple electric circuits through simulation and laboratory practice techniques to prospective primary school teachers on their comprehension levels comparatively. The study is an experimental study and it is based on static group pre-test, post-test design. The sample of the study consists of 57(simulation group 28, laboratory group 29) prospective teachers in the 2nd year of Primary School Teaching in the Faculty of Education at Abant İzzet Baysal University during 2012-2013 the academic year. With the aim of evaluating the levels of comprehension of prospective teachers, an achievement test was developed based on a pilot study, contained 112 prospective teachers. Item analysis, independent samples and dependent samples t tests, and a covariance analysis were conducted in order to analyze the data appropriately. The findings showed that there were significant differences between two groups' success levels before and after the practice. Specifically, it was found that prospective teachers in the group in which simulation technique was applied got higher achievement scores significantly than that of those who were in the group in which laboratory practices were applied. Based on the current findings, it was concluded that simulation technique might be more effective than laboratory practice for teaching simple electric circuits to prospective teachers.

**Key Words:** Teaching, simulation, laboratory practice, simple electric circuits

## GİRİŞ

Sürekli artan bilimsel bilgi ve buna bağlı olarak giderek gelişen ve yaygınlaşan teknolojik uygulamaların öğretilmesi, yeni ve daha etkili öğretim yöntem, strateji ve tekniklerinin kullanımını konusunu gündeme getirmektedir (Alakoç, 2003; Bayram, Patlı ve Savcı, 1998; Duman, 2002; Flick ve Bell, 2000; Guzey ve Roehrig, 2009; Layton, 1993; Linn, 2003; Özmen, 2004). Bu durum, okullarda öğretilen bilginin yalnızca 'içerik' açısından güncellenmesine ve kapsamının genişletilmesine değil, 'nasıl öğretilmesi gerektiği' konusuna da odaklanılmasını gerektirmektedir. Öğretim sürecinin ana eksenlerinden birini oluşturan öğretmenlerin, 'nasıl öğretilim?' sorusunun doğrudan muhatabı oldukları ve genellikle öğrendikleri gibi öğretme eğiliminde oldukları düşünülmektedir (Barak, 2006; Grove, Strudler ve Odell, 2004; Ramey-Gassert, Shroyer ve Staver,

<sup>1</sup> Bu makale, 5-7 Eylül 2013 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde düzenlenen "22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı"nda bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Araş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: mustafayilmaz@ibu.edu.tr

<sup>3</sup> Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: eren\_a@ibu.edu.tr

1996). Buna göre, öğretmenlerin öğretim programlarında kapsanan hedefler doğrultusundaki alan bilgisini etkili ve yeterli bir biçimde öğretebilmelerinin, öğretmenlik mesleğinin en erken evresini oluşturan öğretmen eğitimi süresince oluşturdukları öğrenme yaşantılarıyla büyük oranda paralel olduğu söylenebilir. Nitekim Feiman-Nemser (2008) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde yalnızca konu alanıyla ilgili bilgiler öğrenmediklerini, aynı zamanda öğretmen gibi hissetmeyi, davranmayı ve öğretmeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Üstelik konuyla ilgili literatürde, öğretmen eğitim programlarının niteliğinin, öğretmen adaylarının öğretmenliklerinde gerçekleştirdikleri öğretim sürecinin niteliğiyle ilişkili olduğunu gösteren dikkate değer sayıda kanıt bulunmaktadır (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000; Lortie, 1975).

Bu noktada, özellikle fen bilimleri gibi bilimsel ve teknolojik gelişmelerin içeriğini sürekli bir biçimde etkilediği ve dönüştürdüğü derslerle ilgili konuların öğretiminde, söz konusu öğrenme yaşantılarının etkili biçimde oluşturulmasını sağlama potansiyeline sahip öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenme üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla sorgulanmasının; (a) çağdaş eğitim paradigmasının temel vurgusunu oluşturan (örneğin öğrenen merkezli öğretim uygulamaları) ilkeler doğrultusunda öğretimin gerçekleştirilmesi; (b) okullardaki öğrenmenin hem niteliğinin, hem de niceliğinin artırılması; (c) öğrenmede kalıcılığın sağlanması açısından önemli olduğu ifade edilebilir (Gil-Perez, Guisasola, Moreno, Cachapuz, De Carvalho vd., 2002; Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008; Memon, 2007; Özdemir ve Sezgin, 2002; Özmen, 2004; Yıldız, 2010). Bu önem, ilköğretim kademesi gibi öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmediği, doğal olgu ve olayları kavrama düzeylerinin ortaöğretim ve yükseköğretim kademesindeki öğrencilere göre daha düşük olduğu bir dönem açısından daha da belirgindir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bağlamını sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.

Konuyla ilgili literatürde, fen bilgisi öğretmen adaylarına ve sınıf öğretmen adaylarına öğretmen eğitim programlarının alan bilgisi boyutunda yer alan belirli konuların öğretiminde, çeşitli yöntem ve tekniklerin etkililiklerinin sorgulandığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bilen, Köse ve Uşak, 2011; İlyasoğlu ve Aydın, 2014; Jimoyiannis ve Komis, 2001; Kaya, 2012; Tanel ve Önder, 2010; Yıldız ve Büyükkasap, 2011). Örneğin Karamustafaoğlu, Aydın ve Özmen (2005), 50 fen öğretmen adayına basit harmonik hareket konusunun öğretiminde geleneksel öğretim ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin etkililiğini inceledikleri çalışmalarında, dinamik sistemli simülasyon programıyla gerçekleştirilen öğretimin, geleneksel yöntemlerle (anlatım, soru-cevap) yürütülen öğretime kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 222 sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri ve yeryüzünde hareket konusunun öğretiminde simülasyon tekniği ve düz anlatım yönteminin öğrenme düzeyine etkisini araştırdıkları çalışmalarında Aycan, Arı, Türkoğuz, Sezer ve Kaynar (2002), bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin düz anlatım yöntemine oranla akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğunu saptamışlar ve simülasyon tekniğinin konuyu daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Morgil, Yavuz, Özyalçın Oskay ve Arda (2005) kimya öğretmenliği alanında öğrenim gören 84 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, 20 soruluk asit-baz başarı testi sonuçlarına göre bilgisayar destekli öğretimin gerçekleştirildiği grubun akademik başarısının, geleneksel öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği gruba göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bayram ve Koçak (2012) sınıf öğretmen adaylarının genel kimya konusundaki akademik başarılarına animasyonların etkisini araştırdıkları çalışmalarında, animasyon kullanılarak gerçekleştirilen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin, yalnızca yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretime göre, öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tokur, Kaya ve Şahin (2012), 80 fen öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, “Tahmin-Gözlem-Açıklama” (TGA) stratejisine dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin, geleneksel yöntemlere göre hazırlanan etkinliklere göre etkililiklerini araştırmıştır. Bulgular fen öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme ve gelişme konusuna ilişkin konuları kavrama düzeylerine, hatırd tutmalarına, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına yönelik etkilerinin, geleneksel yöntemlere dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin etkililiğine göre, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özeken ve Yıldırım (2011) 95 fen öğretmen adayını kapsayan çalışmalarında, asit-baz konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini

incelemişlerdir. Araştırmada, asit-baz konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarının başarısını, geleneksel öğretim yönteminin (öğretmen merkezli eğitim) kullanılmasına göre anlamlı düzeyde daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Harurluoğlu ve Kaya (2011), fen öğretmen adaylarının tohum-meyve-çiçek konularındaki akademik başarılarına ve hatırlama düzeyine yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme halkası yönteminin etkisini araştırmışlardır. Dört hafta sonra uyguladıkları kalıcılık testi sonuçlarına göre, öğrenme halkası yönteminin öğretmen merkezli öğretime kıyasla, öğretmen adaylarının akademik başarıları ve hatırlama düzeyleri üzerinde daha etkili olduğunu saptamışlardır. Tay ve Yıldırım (2013), toplam 48 sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında bilgisayar destekli öğretimin gerçekleştirildiği grubun başarı puanı ile düz anlatım yoluyla öğretimin gerçekleştirildiği grubun başarı puanları arasında, bilgisayar destekli öğretimin yapıldığı grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 80 sınıf öğretmen adayına “Maddenin Sınıflandırılması ve Karışımların Ayrılması” konularının bilgisayar destekli animasyonlarla öğretiminin öğrenme düzeyine etkisini inceleyen Bayram ve Koçak (2013), animasyonlarla desteklenmiş yapılandırmacı yaklaşımın, akademik başarıyı arttırmada ve akılda kalıcılığı sağlamada mevcut program dâhilinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım ile gerçekleştirilen öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu ve benzeri araştırmalar, öğretmen adaylarına fen konularıyla ilgili içeriğin öğretilmesinde yeni ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin, mevcut programlarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine göre (bu araştırmalarda sıklıkla adlandırıldığı şekliyle geleneksel öğretim yöntemleri) daha etkili oldukları konusunda bilgi vermektedirler. Buna karşın, öğrenmede etkili olduğu rapor edilen söz konusu yöntem ve tekniklerin birbirlerine göre ne oranda etkili oldukları konusunda bir bilgi vermemektedirler. Konuyla ilgili literatürde öğretmen adaylarına basit elektrik devreleri gibi temel fen konularının öğretiminde hem simülasyon, hem de laboratuvar uygulaması tekniklerinin kullanılmasının, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına göre (düz anlatım, soru-cevap, tartışma vb.) daha etkili olduğunun saptandığı benzer araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, İlyasoğlu ve Aydın (2014) 60 fen öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, doğru akım devreleri konusunun öğretiminde 4 hafta boyunca deney grubuna bilgisayar destekli öğretim uygularken, kontrol grubunda dersleri geleneksel yöntemle işlemişler ve akademik başarı açısından bilgisayar destekli simülasyon grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Kıyıcı ve Yumuşak (2005), 64 sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, “Chemlab” programı aracılığıyla simülasyon tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, öğretmen adaylarının asit-baz kavramları ve titrasyon konusundaki akademik başarılarına anlamlı ve olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar, öğretmen adaylarına fen konularının öğretiminde simülasyon ve laboratuvar uygulaması tekniklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğuna ilişkin kanıt sağlamalarına rağmen, basit elektrik devreleri gibi temel fen konularının öğretiminde, simülasyon ve laboratuvar uygulaması tekniklerinden hangisinin öğretmen adaylarının öğrenmesini sağlamada daha etkili olduğuna ilişkin bir bulgu içermemektedir.

Nitekim konuyla ilgili literatürde sınıf öğretmen adaylarına basit elektrik devresi konusunun simülasyon ve laboratuvar uygulaması teknikleri aracılığıyla öğretiminin, konuyu anlama düzeyleri üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa bu konunun incelenmesi, soyut içerikleri nedeniyle zihinde canlandırılması ve/veya kavranması görece güç olan fen konularının öğretimi açısından büyük önem içermektedir. Fen konularının büyük çoğunluğunun, öğrencilerin somutlaştırmada güçlükler yaşadığı konular olduğu gerçeği dikkate alındığında (Yang, Andre, Greenbowe ve Tibell, 2003), bu konuların öğretiminde kullanılacak etkili stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin seçimi ile uygulanmasının önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu bağlamda çok sayıda strateji, yöntem ve teknikten söz edilebilmesine rağmen (örneğin TGA, drama, örnek olay, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, istasyon, öğrenme halkası, animasyon vb.), simülasyon ve laboratuvar ortamında kullanılan deney teknikleri fen konularının öğretiminde etkililikleri sıklıkla rapor edilen teknikler arasında yer almaktadırlar. Konuyla ilgili literatürde, bu iki tekniğin farklı öğretim yöntem ve stratejileriyle birlikte incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Dorneles, Veit ve Moreira, 2010; Jaakkola ve Nurmi, 2008; Jaakkola, Nurmi ve

Veerms, 2011; Koyunlu, Ünlü ve Dökme, 2011). Buna karşılık, fen konularının öğretiminde, özellikle de sınıf öğretmen adaylarına, basit elektrik devreleri gibi ilköğretim kademesinde yer alan öğrencilerin öğrenmede güçlükler yaşadığı bir konunun öğretilmesindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır.

Gerek fen öğretim programlarının içeriğinin yoğunluğu, gerekse sahip olunan fiziksel olanaklar her iki tekniğin okullarda birlikte kullanılma olasılığını oldukça azaltmaktadır. Bunun anlamı, söz konusu iki tekniğin fen konularının öğretimindeki etkililiklerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla sorgulanmasının pratikte önemli sonuçları olabileceğidir. Nitekim bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular, basit elektrik devreleri gibi temel bir konunun öğretiminde hangi tekniğin etkili olduğuna yönelik kapsamlı bulgular ortaya koyarak, bu alanda yapılabilecek program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca, söz konusu tekniklerin hangisinin etkili olduğuna yönelik olarak bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, öğretmen adaylarının basit elektrik devrelerinin öğretiminde hangi tekniklerin, neden ve nasıl kullanılması gerektiği gibi konularda farkındalık oluşturmalarını sağlayarak, gelecekteki öğretmenlik uygulamalarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin öğrendikleri gibi öğretme eğilimleri oldukları düşünüldüğünde (Grove, Strudler ve Odell, 2004), söz konusu farkındalığı oluşturmanın önemi anlaşılabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarına basit elektrik devresi konusunun simülasyon ve laboratuvar uygulaması teknikleri aracılığıyla öğretiminin, konuyu anlama düzeyleri üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çalışma gruplarındaki öğretmen adaylarının uygulama öncesi basit elektrik devresi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Simülasyon uygulamalarının yapıldığı çalışma grubunun uygulama öncesindeki basit elektrik devresi başarı testi puanları ve uygulama sonrasındaki basit elektrik devresi başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Laboratuvar uygulamalarının yapıldığı çalışma grubunun uygulama öncesindeki basit elektrik devresi başarı testi puanları ve uygulama sonrasındaki basit elektrik devresi başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çalışma gruplarındaki öğretmen adaylarının uygulama sonrasındaki basit elektrik devresi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.1. Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları**

Fen öğretiminin deneylerle birlikte gerçekleştirilmesi, öğrencilerin fen derslerine yönelik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına olumlu katkı sağlamaktadır (Güzel, 2000). Öğrenciler laboratuvarlarda deneyler aracılığıyla hem konuyu anlamlı bir şekilde zihinlerinde yapılandırmakta, hem de bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedirler (Hesapçıoğlu, 1994). Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin aktif şekilde sürece dâhil olduğu deneylerin, fen derslerindeki öğrenme düzeylerini büyük ölçüde arttırdığı görülmüştür (Freedman, 1997; Güven ve Gürdal, 2002; Hofstein ve Lunetta, 2004). Bu noktada, öğrencinin doğru kabul edeceği bir olgu ve/veya olayın ancak kendi deneyimlemesi ve gözlemlemesi ile tam ve anlaşılır hale geleceği gerçeği göz ardı edilmemelidir (Çorlu, 1994). Bu nedenle, dersin ve sınıf ortamının şartlarına uygun, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak yöntem, strateji ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Gürdal ve Yavru, 1998).

Nitekim laboratuvar uygulamaları tekniğinin muhakeme yapabilme, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma, bilimi anlama, işlem yeteneği ve el becerileri gibi bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını ifade eden Algan (1999), laboratuvar uygulamalarının fen bilimleri eğitiminin odak noktalarından biri olduğunu vurgulamıştır. Gürdal ve Türkmen (1997), yapmış oldukları çalışmada laboratuvar uygulamalarının, yalnızca dersin herhangi bir bölümü için değil, gerçek yaşamla bilimsel olgu ve olaylar arasında yer alan bir köprü görevi gördüğünü, deneylerin ispattan öte, yeni buluşlara açılan pencere olduğuna değinmişlerdir. Diğer taraftan, Akdeniz, Çepni ve Azar (1998) fen öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini inceledikleri

çalışmalarında ortam, zaman ve araç-gereç bakımından yetersiz olan laboratuvarlarda, öğretmenlerin deneyleri yapmama veya yalnızca gösteri deneyi olarak gerçekleştirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun anlamı, laboratuvar uygulamalarının söz konusu teori ve kavramların öğretilmesindeki etkililiklerinin, nasıl gerçekleştirildiklerine bağlı olduğudur. Dolayısıyla, laboratuvar uygulamalarının etkili biçimde gerçekleştirildikleri takdirde, fen öğretiminin son derece önemli bir boyutunu oluşturduğu ve öğrencilerin fen kavramlarıyla gerçek yaşam arasında bağ kurmalarına yardımcı olduğu sonucu çıkarılabilir.

## 1.2. Fen Öğretiminde Simülasyon Uygulamalarının Kullanımı

Fen derslerinde öğrenciler özellikle teorik içeriği yoğun olan kavramları zihinlerinde yapılandırırken zorluk çekmektedirler (Yeung, 2004). Esasen öğrencilerin mikro boyutlarda gerçekleşen ve gözlemlenmesi olanaksız ya da güç olan olayları anlamalarını sağlamak için bu olayları deneyimlemeleri gerekmektedir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı (zaman yetersizliği, güvenlik, malzeme eksikliği, maliyet vb.), fen derslerinin içeriğini oluşturan her fiziksel ve doğal olay veya olgu laboratuvar ortamında gerçekleştirilememektedir. Ancak, söz konusu olaylar ve olgular uygun maliyetlerle ve güvenli biçimde, simülasyon tekniği kullanılarak ve bilgisayarlar aracılığıyla öğrenme ortamına aktarılabilir. Simülasyon tekniğinin tekrar edilebilirlik, güvenlik, gözlemlenebilirlik ve denenebilirlik açısından fen öğretiminde sıklıkla tercih edilen oldukça etkili ve kullanışlı bir teknik olduğunu ifade eden birçok çalışma vardır (De Jong ve Van Joolingen, 1998; Hakerem, Dobrynina ve Shore, 1993; Russell, Kozma, Jones, Wykoff, Marx ve Davis, 1997). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, simülasyon destekli öğretimin, öğrencilerin öğretim sürecinin odağını oluşturan temel fikirleri ve kavramları etkili ve doğru biçimde zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayarak öğrenmenin niteliğini artırdığı yönünde kanıt sağlamaktadırlar.

Buna göre, simülasyon tekniğinin özellikle atomik ve moleküler düzeyde gerçekleşen ve öğrencilerin doğrudan algılamasının güç olduğu, soyut içeriğe sahip olayların kavranması açısından etkili bir teknik olduğu ifade edilebilir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Nitekim simülasyonların gerçek hayatta gözlenmesi veya uygulanması zor olan fiziksel olayları uygulanabilir ve gözlemlenebilir hale getireceğini ifade eden Steinberg (2000), öğrencilerin yerçekimini simülasyon uygulamalarıyla değiştirerek sürtünme kuvvetinde meydana gelecek olan değişimi ya da cismin ağırlığının nasıl değişeceğini hesaplayabildiklerini, gazlardaki taneciklerin hareketlerini ve sıcaklık veya basınç değiştiğinde atomlarda meydana gelebilecek değişimleri gözlemleyebildiklerini, basit sarkaçta periyodu hesaplayabildiklerini, elektrik devresinde devreden geçen akımı ölçebildiklerini, elektronların hareket yönünü fark edebildiklerini ifade etmiştir. Benzer biçimde Pekdağ (2010), fen öğretiminde simülasyon tekniğini kullanmanın, öğrencilerin parametreleri değiştirmesine ve değişimlerin sonuçlarını eş zamanlı görmesine olanak tanıyarak, öğretim programının içeriğinde yer alan konulardaki mikro dünyayı özgürce keşfedebilmesine olanak sağlayabileceğini ve böylece öğrencilerin, öğretim programının içerdiği bilimsel bilgileri yorumlayabileceklerini, bu bilimsel bilgilerle kendi bilgilerini karşılaştırabileceklerini vurgulamıştır.

Hakerem, Dobrynina ve Shore (1993), 10 lise öğrencisini kapsayan çalışmalarında, öğrencilerin çeşitli değişkenleri (sıcaklık, basınç vb.) değiştirerek, su moleküllerinin mikroskobik özellikleri ile ilgili tahminlerde bulunabildiklerini, tahminlerini deneyimleyebildiklerini, kimyasal sistemin sıcaklığını artırabildiklerini ve “moleküllerin daha hızlı hareket ettiklerini” fark edebildiklerini saptamışlardır. Jimoyiannis ve Komis (2001), toplam 90 lise öğrencisi ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında yer alan öğrencilerin, geleneksel öğretime ek olarak simülasyon ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerine kıyasla, başarı düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Araştırmacılar ayrıca, atış hareketi içerisinde hız ve ivme kavramlarının fonksiyonel olarak anlaşılması amacıyla geliştirilen bilgisayar simülasyonlarının, öğrencilerin fizik konularını kavramalarını kolaylaştırdığını da saptamışlardır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, fen kavramları ile fen öğretimine konu olan temel olay ve olguların öğretiminde hem laboratuvar uygulamalarının, hem de simülasyon tekniğinin etkili olduğu söylenebilir. Ancak daha önce değinildiği gibi, söz konusu tekniklerin hangisinin fen

konularının öğretiminde daha etkili olduğunun deneysel bir desenden hareketle ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla bugüne kadar sorgulanmamış olması, hangi tekniğin görece soyut içeriğe sahip bir konunun (örneğin basit elektrik devreleri gibi temel bir konunun) öğretiminde daha etkili olduğuna ilişkin bir çıkarımda bulunmayı olanaksız hale getirmektedir. Bunun anlamı, söz konusu tekniklerin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesinin yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda gerekli ve mantıklı olduğudur.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma deneysel bir çalışma niteliğindedir ve desenini statik grup ön-test, son-test deseni oluşturmuştur. Söz konusu desen, incelenmesi hedeflenen özelliklerin mevcut gruplardan hareketle karşılaştırılmasına olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 akademik yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programının 2. sınıflarında öğrenim gören toplam 57 öğretmen adayı oluşturmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi simülasyon grubu 28 (17 kız, 11 erkek), laboratuvar grubu 29 (20 kız, 9 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımları

		K	E	n	%
Grup	Simülasyon	17	11	28	49
	Laboratuvar	20	9	29	51
Toplam		37	20	57	100

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının basit elektrik devresi konusunu öğrenme düzeylerinin saptanması amacıyla 19 sorudan oluşan “Basit Elektrik Devresi Başarı Testi” (BEDBT) geliştirilmiştir. Söz konusu test ön-test ve son-test olarak katılımcılara uygulanmıştır. Testin geliştirilme sürecine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

**2.3.1. Basit Elektrik Devresi Başarı Testi:** Basit elektrik devresi başarı testinin geliştirilmesinin ilk aşamasında, araştırmanın konusu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve test planı hazırlanmıştır. Testin geliştirileceği konuya ait kazanımlarla ilgili toplam 35 soru çeşitli kaynaklardan toplanmış (Aksoy, Aslan, Balıkcı, Güner, Çoban vd., 2005; Serway ve Beichner, 2011) ve gözden geçirilmiştir. Sorular, Ohm kanunu, ampul parlaklığını etkileyen faktörler, basit elektrik devresi elemanları konuları ile birlikte grafik okuma, değişkenleri belirleme gibi bilimsel süreç becerilerini içermektedir. Söz konusu sorular, bir ölçme değerlendirme uzmanının ve 4 fen eğitimcisinin görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Sorular ayrıca, fen eğitimi alanında öğrenim gören 10 yüksek lisans öğrencisine okutulmuş ve anlaşılabilirlikleri açısından da incelenmiştir. Bu aşamalardan sonra, toplam 23 sorunun yer aldığı deneme amaçlı bir başarı testi oluşturulmuş ve bu test basit elektrik devresi konusunun yer aldığı dersi daha önce almış olan toplam 112 sınıf öğretmen adayına gerekli açıklamaların yer aldığı birer yönergeyle dağıtılarak, bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma aracılığıyla elde edilen verilerden hareketle, maddelerin ayırt edicilik indeksleri ile güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ayırt edicilik indekslerinin küçük olduğu saptanan dört soru testten çıkarılmıştır ( $d < .20$ ). Kalan 19 sorunun ise gerek ayırt edicilik indekslerinin büyüklüğü açısından, gerekse güçlük düzeyleri açısından kabul edilebilir oldukları saptanmıştır. Nitekim Tablo 2’de görüldüğü gibi test maddelerinin güçlük indeksleri .20 ile .96 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlük indeksi ise .42 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, testin güçlüğünün orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca,

Tablo 3’de görüldüğü gibi test maddelerinin ayırt edicilik indeksleri de .25 ile .66 arasında değişmektedir. Testin ortalama ayırt ediciliği ise .50 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, BEDBT’nin ayırt edicilik geçerliğine sahip bir test olduğudur. Test maddelerine verilen cevapların doğru-yanlış ya da evet-hayır şeklinde olduğu başarı testlerinde KR-20, likert tipi ölçeklerde ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının kullanılması daha uygundur (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle, BEDBT’nin iç tutarlılık güvenirliğinin saptanması amacıyla KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (KR-20 = .84). Değerilen analiz sonuçlarından hareketle, BEDBT’nin öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin başarılarının saptanmasında kullanılabilir ve güvenilir bir test olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 2: Test Maddelerinin Güçlük Düzeyleri

Soru Numaraları	Güçlük (P)	Soru Numaraları	Güçlük (P)
Soru 1	0.60	Soru 11	0.21
Soru 2	0.30	Soru 12	0.20
Soru 3	0.48	Soru 13	0.56
Soru 4	0.96	Soru 14	0.36
Soru 5	0.80	Soru 15	0.56
Soru 6	0.20	Soru 16	0.40
Soru 7	0.62	Soru 17	0.39
Soru 8	0.48	Soru 18	0.20
Soru 9	0.20	Soru 19	0.20
Soru 10	0.33	Ortalama Güçlük	0.42

Tablo 3: Test Maddelerinin Ayırt Edicilik Düzeyleri

Soru Numaraları	Ayırt Edicilik (d)	Soru Numaraları	Ayırt Edicilik (d)
Soru 1	0.64	Soru 11	0.51
Soru 2	0.47	Soru 12	0.41
Soru 3	0.66	Soru 13	0.51
Soru 4	0.25	Soru 14	0.55
Soru 5	0.38	Soru 15	0.27
Soru 6	0.48	Soru 16	0.57
Soru 7	0.59	Soru 17	0.58
Soru 8	0.37	Soru 18	0.48
Soru 9	0.55	Soru 19	0.54
Soru 10	0.61	Ortalama Ayırt Edicilik	0.50

## 2.4. İşlem yolu

Bu çalışma 2012-2013 akademik yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. BEDBT her iki grupta yer alan öğretmen adaylarına da ön-test olarak uygulanmıştır. Simülasyon tekniğinin kullanıldığı grupta basit elektrik devreleri konusu, bilgisayar ortamında bütün soruların cevaplarını uygulayabilecekleri ve gözlemleyebilecekleri basit elektrik devresi simülasyonu aracılığıyla ve dersin öğretim elemanının rehberliğinde işlenmiştir. Çalışmada, “Interactive Simulations” adlı proje kapsamında Colorado Üniversitesinde geliştirilen ve erişime açık olan “Basit Elektrik Devresi” simülasyonu kullanılmıştır (<http://www.phet.colorado.edu>). Bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleştirilen simülasyon uygulamaları, kazanımların tamamını kapsayacak, kavram yanlışlarına neden olmayacak ve öğrenciler tarafından bütün parametrelerin değiştirilebilmesine olanak sağlayacak şekilde uygulanmıştır. Simülasyon aracılığıyla öğrenciler, tüm değişkenleri kendileri belirleyebilmenin yanında, tasarladıkları deneyleri de gerçekleştirebilme ve gözlemleyebilme imkânına sahip olmuşlardır. Simülasyon, elektronların hareketi ve ampullerin parlaklık miktarlarını gözlemleyebilme, ampermetre ve voltmetrede ölçüm yapabilme, devre elemanlarının tamamını kullanabilme, değişkenleri belirleyebilme ve sayısını değiştirebilme açısından gerekli donanımları içerecek şekilde tasarlanmıştır. Laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirildiği grupta ise, basit elektrik devreleri konusu üç kişiden oluşan çalışma grupları oluşturularak, öğretim elemanının



rehberliğinde işlenmiştir. Öğrencilere laboratuvar ortamında konuyla ilgili tüm deney malzemeleri verilmiş, sorularına cevap bulmaları ve ilgili kazanımlara ulaşmaları için gerekli imkânlar sağlanmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilere öğrenmeyi güçleştirecek herhangi bir kısıtlama yapılmamış; aksine, gerekli gördükleri takdirde konuyla ilgili olarak zihinlerindeki her türlü olasılığı deneme imkânı verilmiştir. Uygulamalar süresince her iki grupta yer alan öğrencilerin kendi gruplarındaki öğrencilerle etkileşimde bulunmaları sağlanmış ve BEDBT’de kapsanan tüm sorulara cevap bulabilecekleri deneyleri gerçekleştirmiş olmalarına dikkat edilmiştir. Her iki gruba yönelik uygulama da bir hafta sürmüştür (toplam dört ders saati; bir ders saati yaklaşık 50 dakikadır). Uygulamanın bitiminden bir hafta sonra BEDBT her iki gruba da son-test olarak uygulanmıştır. Dört ders saatinin basit elektrik devreleri konusunun her iki grupta da kapsamlı biçimde işlenmesi açısından yeterli olduğu gözlenmiştir.

## 2.5. Veri analizi

Araştırma sorularının cevaplanmasına geçilmeden önce, BEDBT aracılığıyla elde edilen verilerin çalışma gruplarında normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla Shapiro-Wilks normallik analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Sonuç olarak, hem simülasyon, hem de laboratuvar gruplarında BEDBT aracılığıyla elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı saptanmıştır (bkz. Tablo 4). Bu nedenle, araştırma sorularının cevaplanması amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, normal dağılım varsayımına dayalı olarak hesaplanan ortalamalar dikkate alınmıştır. Tüm analizler bilgisayar ortamında ve IBM SPSS 20 programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4: Ön-test Ölçümlerinin Normallik Analizleri

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Shapiro-Wilks	p
BEDBT	Simülasyon	28	3.82	2.02	.928	.054
	Laboratuvar	29	5.93	3.06	.998	.087

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma gruplarında yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devresi başarı testinden uygulama öncesinde aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız örneklem için *t* testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, *p* değerine göre örneklem büyüklüğüne çok daha az hassas bir ölçü olması (Ferguson, 2009) ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini güvenilir biçimde yansıtması nedeniyle, Cohen’in (1988) *d* katsayısı da hesaplanmıştır. Buna göre, .30’den küçük olan katsayılar zayıf, .30 ve .60 arasındaki yer alan katsayılar orta ve .60’dan büyük olan katsayılar ise güçlü etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988). Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	d
Simülasyon	28	3.82	2.02	-3.062	55	.003	.81
Laboratuvar	29	5.93	3.06				

Çalışma gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlaşılması için yapılan *t* testi sonucuna göre, iki grubun puan ortalamaları arasında laboratuvar grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [ $t(55) = -3.062; p < .01, d = .81$ ]. Üstelik söz konusu farklılık güçlü bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $d = .81$ ). Bu bulgu, laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirileceği grubun ön-test başarı puan ortalaması ile simülasyon tekniğinin kullanılacağı grubun ön-test başarı puan ortalamasının birbirlerinden önemli düzeyde farklılaştığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, araştırmanın dördüncü sorusunun güvenilir bir yaklaşımla cevaplanması amacıyla kovaryans analizi gerçekleştirilmiş ve grupların ön-test başarı puan ortalamaları analize ortak değişkenler olarak dâhil edilmiştir. Bunun amacı, ön-test başarı puan ortalamaları arasında saptanan farklılığın son-test puan ortalamaları üzerindeki olası etkisinin kontrol edilmesidir (Field, 2009).

### 3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Simülasyon uygulamalarının yapıldığı çalışma grubunun uygulama öncesindeki basit elektrik devresi başarı testi puan ortalaması ve uygulama sonrasındaki basit elektrik devresi başarı testi puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili ölçümler için *t* testi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6: Simülasyon Grubuna İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Test ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	d
Ön-test	28	3.82	2.02	-14.851	27	.000	.89
Son-test	28	11.5	2.49				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, simülasyon grubundaki öğretmen adaylarının başarılarında anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmiştir [ $t(27) = -14.851, p < .001, d = .89$ ]. Spesifik olarak, öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin son-test başarı puan ortalaması ( $\bar{X} = 11.52$ ), ön-test başarı puan ortalamasına göre ( $\bar{X} = 3.82$ ) anlamlı düzeyde daha büyüktür. Buna göre, simülasyon grubunun başarı düzeyinde önemli bir artıştan söz edilebilir. Üstelik bu artış önemli bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $d = .89$ ). Bu bulgu, basit elektrik devreleri konusunun öğretmen adaylarına simülasyon tekniği aracılığıyla öğretilmesinin, konuya ilişkin öğrenme düzeylerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

### 3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Laboratuvar uygulamalarının yapıldığı çalışma grubunun uygulama öncesindeki basit elektrik devresi başarı testi puan ortalaması ve uygulama sonrasındaki puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili ölçümler için *t* testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7: Laboratuvar Uygulamaları Grubuna İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Test ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	d
Ön-test	29	5.93	3.06	-10.547	28	.000	.80
Son-test	29	10.69	2.95				

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının başarılarında, laboratuvar uygulamaları sonrasında da anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmiştir [ $t(28) = -10.547, p < .001, d = .80$ ].

Spesifik olarak, öğretmen adaylarının son-test başarı puan ortalaması ( $\bar{X} = 10.69$ ), ön-test başarı puan ortalamasına göre ( $\bar{X} = 5.93$ ) anlamlı düzeyde daha büyüktür. Buna göre, laboratuvar uygulamaları grubunun başarı düzeyinde önemli bir artıştan söz edilebilir. Üstelik bu artış, simülasyon grubunda meydana gelen artışa benzer biçimde, dikkate değer bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ( $d = .80$ ). Bu bulgu, basit elektrik devreleri konusunun öğretmen adaylarına laboratuvar uygulamaları aracılığıyla öğretilmesinin, konuya ilişkin öğrenme düzeylerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

### 3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma gruplarındaki öğretmen adaylarının, basit elektrik devresi başarı testinden uygulama sonrasında aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, ön-test başarı puan ortalamasının ortak değişken olarak belirlendiği kovaryans analizi aracılığıyla incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8: Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2_P$
Ön test	116.176	1	116.176	21.264	.000	
Grup	48.166	1	48.166	8.816	.004*	.14
Hata	295.031	54	5.464			
Toplam	420.561	56				

\* $p < .01$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, simülasyon grubundaki öğretmen adaylarının basit elektrik devresi son-test başarı puan ortalaması ( $\bar{X} = 11.52$ ), laboratuvar uygulamaları grubundaki öğretmen adaylarının basit elektrik devresi son-test başarı puan ortalamasından ( $\bar{X} = 10.69$ ) anlamlı düzeyde daha büyüktür [ $F(1, 54) = 8.82, p < .01, \eta^2_P = .14$ ]. Üstelik bu fark, dikkate değer bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir. Nitekim bu bağlamda hesaplanan kısmi eta-kare katsayısı .14’tür ( $\eta^2_P > .06$ , Richardson, 2011). Bununla birlikte, araştırmanın odağında yer almamasına rağmen, kovaryans analizi, olası etkisinin kontrol edilmesi amacıyla cinsiyet değişkeni de dâhil edilerek yeniden gerçekleştirilmiş ve cinsiyet değişkeninin, elde edilen sonuçları etkilemediği saptanmıştır. Benzer biçimde, cinsiyet değişkeninin grupların son-test puan ortalamaları üzerindeki bağımsız etkisi de dikkate değer bulunmamıştır ( $d = .28$ ).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın birinci alt probleminin yanıtlanması amacıyla yapılan analiz sonuçları, laboratuvar uygulamaları grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin ön-test puanlarının, simülasyon grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, laboratuvar uygulaması grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin önbilgi düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklanabilir. Nitekim herhangi bir konuya ilişkin ön bilgi düzeyinin, aynı konu ya da konulara ilişkin sonraki öğrenme düzeyini güçlü düzeyde ve olumlu yönde etkilediği uzun zamandan bu yana bilinen bir olgudur (Martinez, 2010; Woolfolk, 2010).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak yapılan analizler aracılığıyla elde edilen sonuçlar, simülasyon grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin başarı düzeylerinin, uygulama öncesine kıyasla önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Bu bulgu, bundan önce gerçekleştirilen bazı araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır. Örneğin, Civelek (2008) “Bilgisayar Destekli Fizik Deney Simülasyonlarının Öğrenme Üzerindeki Etkileri” isimli 230 öğrenciyi kapsayan deneysel çalışmasında, fizik dersinin bir ay süreyle bilgisayar destekli simülasyon tekniğiyle işlenmesinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olarak işlenmesine göre,

öğrencilerin öğrenme ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde, basit elektrik devresi konusunun öğretiminde geleneksel yöntem ile simülasyona dayalı deneyleri içeren bilgisayar aktivitelerinin etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalarında Dorneles, Veit ve Moreira (2010), simülasyon grubunun akademik başarı düzeyinin geleneksel grubun akademik başarı düzeyinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Benzer sonuçların elde edildiği birçok çalışma mevcuttur (İlyasoğlu ve Aydın, 2014; Jimoyiannis ve Komis, 2001; Kıyıcı ve Yumuşak, 2005). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, simülasyon grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin başarı düzeylerinde gözlemlenen anlamlı düzeydeki artışın şaşırtıcı olmadığı, aksine, beklenebilecek bir bulgu olduğu söylenebilir. Simülasyon tekniğinin öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin başarı düzeyleri üzerindeki olumlu ve anlamlı etkisi, gerçek yaşamda gözlenmesi mümkün olmayan soyut konuların somutlaştırılmasını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırma (Steinberg, 2000) ve bilişsel odaklanma düzeyini artırma (Winberg ve Berg, 2007) gibi özellikleri dikkate alındığında daha iyi anlaşılabilir.

Diğer taraftan, araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında yapılan analiz sonuçları, laboratuvar grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin başarı düzeylerinin de uygulama öncesine kıyasla önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla paraleldir. Örneğin, Koyunlu Ünlü ve Dökme (2011), 66 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, basit elektrik devreleri konusunun laboratuvar uygulamalarına dayalı olarak öğretilmesinin, öğrencilerin ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Konuyla ilgili literatürde, laboratuvar uygulamalarının geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, akademik başarıyı daha fazla artırdığını rapor eden çalışmalar da mevcuttur (Cardak, Onder ve Dikmenli, 2007; Freedman, 1997, 2001; Hofstein ve Lunetta, 1982; McRobbie ve Fraser, 1993). Bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, laboratuvar uygulamalarının söz konusu etkisinin, kavranması görece güç olan soyut konuların somutlaştırılmasına yardımcı olmasından ve olası neden sonuç ilişkilerinin laboratuvar ortamında gözlenmesine olanak sağlamasından kaynaklandığına işaret etmektedir. Dolayısıyla, laboratuvar grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna yönelik başarı düzeylerinde olumlu yönde bir artış gözlemlenmesi beklenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, daha önce değinildiği gibi, laboratuvar uygulamaları grubunda yer alan öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin ön bilgi düzeylerinin yüksek olmasından da kaynaklanmış olabilir. Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna ilişkin ön bilgi düzeylerinin yüksek olması, konuyu daha kolay öğrenmelerini sağlayarak, başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Araştırmanın yukarıda özetlenen ve konuyla ilgili literatüre atıfla tartışılan bulguları, sınıf öğretmen adaylarının eğitimi açısından en az bir nedenden dolayı son derece önemlidir. Giriş bölümünde değinildiği gibi, öğretmenler genellikle öğrendikleri gibi öğretme eğilimindedirler (Grove, Strudler ve Odell, 2004). Üstelik öğretmen eğitimi yalnızca alan bilgisinin değil, öğretmen gibi hissetmenin, davranmanın ve düşünmenin öğrenildiği bir süreçtir (Feiman-Nemser, 2008). Buna göre, öğretmen adaylarının alan bilgisinin içeriğinde yer alan basit elektrik devreleri gibi konuları, öğretmen eğitimleri sürecinde nasıl öğrendiklerinin ve öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğine ilişkin deneyimlerine dayalı olarak oluşturdukları görüşlerinin, gelecekte gerçekleştirecekleri öğretim süreçleri açısından önemli sonuçları olacağı söylenebilir. Bu araştırmanın yukarıda değinilen bulguları, sınıf öğretmen adaylarının ilköğretimin erken evrelerinde yer alan öğrencilerin basit elektrik devrelerinin, günlük yaşamda kullanımını gözlemledikleri aydınlatma vb. fiziksel olguların ardında yatan temel işleyişteki rollerinin ve bunlarla ilgili ilkelerin kavranmasını sağlamada kullanabilecekleri teknikler konusunda, kendi deneyimlerine dayalı olarak bir farkındalık oluşturmalarına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Nitekim bu araştırmada basit elektrik devreleri konusunu hem laboratuvar uygulamalarına, hem de simülasyona dayalı olarak öğrenen öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının mevcut deneyimlerine dayalı olarak, gelecekte her iki tekniği de kullanma konusunda bir eğilim göstermelerinin mümkün olabileceğidir. Hem simülasyon tekniğinin, hem de laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin temel fen kavramlarını öğrenmelerini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar (Akkağıt ve Tekin, 2012; Aycan, Arı,

Türkoğuz, Sezer ve Kaynar, 2002; Bozkurt ve Sarıkoç, 2008; Civelek, 2008; Karamustafaoğlu, Aydın ve Özmen, 2005; Morgil, Yavuz, Özyalçın Oskay ve Arda, 2005), bu araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri bağlamında elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında bu tekniklerden herhangi birisini ya da ikisini bir arada kullanabilecekleri söylenebilir.

Ancak, araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında gerçekleştirilen analizler aracılığıyla elde edilen sonuçlar, basit elektrik devreleri konusunun sınıf öğretmeni adaylarına simülasyon tekniği aracılığıyla öğretilmesinin, laboratuvar uygulamaları aracılığıyla öğretilmesine göre, konuya ilişkin ön bilgi düzeyleri arasında gözlemlenen farklılık düzeyleri ve cinsiyet farklılıkları kontrol edildiğinde bile anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda elde edilen ilk bulgu olması, araştırmanın bu bulgusunun bundan önce gerçekleştirilen araştırmalara dayalı olarak yorumlanmasını güçleştirmektedir. Buna rağmen, araştırmanın bu bulgusu simülasyon tekniğinin laboratuvar uygulamalarından farklı olarak, yalnızca uygulamaya değil, aynı zamanda uygulamaya konu olan adımları zihinde canlandırmaya da olanak sağlamasıyla açıklanabilir. Nitekim simülasyonlar aracılığıyla gerçekleştirilen zihinsel canlandırmaların öğrenme düzeyini artırıcı etkisi uzun zamandan bu yana bilinmektedir (Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz ve Swan, 2000; Wasson, 1997; Yakıncı, Almiş, ve Kavruk, 2012; Yeung, 2004). Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusu, öğretmen adaylarının gelecekte gerçekleştirecekleri öğretim sürecinde basit elektrik devrelerinin öğretiminde laboratuvar uygulamalarından çok, simülasyon tekniğini kullanmalarının daha etkili olabileceğine işaret ederek, öğretmen adaylarının eğitimine ilişkin olarak yukarıda yapılan önerinin içeriğini de genişletmiştir.

Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, öğretmen eğitimcilerinin basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde laboratuvar uygulamalarından çok, simülasyon tekniğini kullanmalarının öğretmen adaylarının öğrenme ve başarı düzeylerini arttırmaları açısından da önemli olacağı söylenebilir. Ancak bu öneri, bir tekniğin diğerine, her durumda ve mutlak biçimde tercih edilmesine yönelik olmaktan çok, imkanların elverişli olmadığı öğretim ortamlarında basit elektrik devreleri gibi konuların öğretiminde simülasyon tekniğinin tercih edilmesinin daha doğru bir yaklaşım olabileceğine ilişkin bir öneri olarak algılanmalıdır. Esasen temel fen konularının öğretiminde laboratuvar uygulamalarının simülasyon tekniğiyle bir arada kullanılması, yalnızca bir tanesinin kullanılmasına göre daha etkili olabilir. Üstelik böyle bir yaklaşım, öğretmen adaylarının söz konusu teknikleri bir arada kullanmaları konusunda önemli deneyimler oluşturmalarına ve bu bağlamdaki deneyimlerini gelecekteki öğretim süreçlerine yansıtma olanağına olanak sağlayabilir. Söz konusu yansıtmanın özellikle ilköğretim kademesinde bulunan öğrencilerin temel fen konularını öğrenmeleri açısından içerdiği önem açıktır. Nitekim ilköğretim kademesindeki öğrencileri kapsayan çalışmalardan elde edilen bulgular, basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde simülasyon ve laboratuvar uygulamalarının bir arada kullanılmasının, ayrı ayrı kullanılmalarına göre, öğrenmeyi sağlamada daha etkili olduğunu göstermiştir (Jaakkola ve Nurmi, 2008; Jaakkola, Nurmi ve Veermans, 2011; Koyunlu, Ünlü ve Dökme, 2011).

Özetle, bu araştırmadan elde edilen bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, hem laboratuvar uygulamalarının, hem de simülasyon uygulamalarının sınıf öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusuna yönelik başarı düzeylerini artırdığıdır. İkincisi ve daha önemlisi, basit elektrik devreleri konusunu simülasyon tekniği aracılığıyla öğrenen sınıf öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin, aynı konuyu laboratuvar uygulamaları aracılığıyla öğrenen sınıf öğretmen adaylarının başarı düzeylerine göre, ön bilgi ve cinsiyet değişkenlerinin etkileri kontrol edildiğinde bile anlamlı düzeyde daha yüksek olduğudur.

Araştırmanın sonuçları, basit elektrik devreleri konusunun öğretimi açısından yukarıda detaylı biçimde değinilen önemli doğurguları içermektedir. Ancak bu sonuçlar, görece az sayıda öğretmen adayından oluşan çalışma gruplarından hareketle gerçekleştirilmiş olması, bir kontrol grubu içermemesi, yalnızca sınıf öğretmen adaylarını kapsamaması ve basit elektrik devreleri konusuna yönelik başarıyı yansıtması gibi sınırlılıklar nedeniyle gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, farklı öğretmen eğitim programlarında öğrenim gören ve daha fazla sayıda öğretmen adayını içeren çalışmalar aracılığıyla elde edilecek olan bulgular, bu konuya ilişkin daha kapsamlı ve önemli katkılar sağlayabilirler. Ayrıca, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda simülasyon ve laboratuvar uygulamaları tekniklerine ek olarak, drama ve proje tabanlı öğrenme gibi

yöntem ve tekniklerin etkililiklerinin de karşılaştırmalı bir bakış açısıyla sorgulanması önemlidir. Nitekim bu ve benzeri araştırmalardan elde edilecek olan bulgular, ilköğretim gibi fen konularının öğretimi açısından hassas ve önemli bir kademede benimsenebilecek etkili öğretim yöntem ve tekniklerin neler olabileceğine ve nasıl kullanılabilmesine yönelik dikkate değer katkılar sağlayabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, gelecekte yapılabilecek araştırmalar için sağlam bir basamak oluşturacağı ümit edilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akdeniz, A. R., Çepni, S. ve Azar, A. (1998). Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 118-125.
- Akkağıt, Ş. F. ve Tekin, A. (2012). Simülasyon tabanlı öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin temel elektronik ve ölçme dersindeki başarılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-12.
- Aksoy, M., Aslan, M., Balıkcı, C., Güner, U., Çoban, H. H., İlter, C. vd. (2005). ÖSS fen bilimleri 1 (Fizik-kimya-biyoloji). İzmir: Güvender Yayınları.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Algan, Ş. (1999). *Laboratuvar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına etkisi ve 1962-1985 yılları arasında türkiye’de uygulanan modern matematik ve fen programları*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aycan, Ş., Arı, E., Türkoğuz, S., Sezer H. ve Kaynar, Ü. (2002). Fen ve fizik öğretiminde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: yeryüzünde hareket örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 57-70.
- Barak, M. (2006). Instructional principles for fostering learning with ict: teachers’ perspectives as learners and instructors. *Education and Information Technologies*, 11, 121-135.
- Bayram, H., Pathı, H. U. ve Savcı, H. (1998). Fen öğretiminde öğrenme halkası modeli. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 31-40.
- Bayram, K. ve Koçak, N. (2013). Öğretmen adaylarının genel kimya dersindeki erişilerine ve kalıcılık düzeylerine animasyon uygulamalarının etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 167-177.
- Bayram, K. ve Koçak, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının genel kimya dersindeki akademik başarılarına animasyonların etkisinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran, Niğde, Türkiye.
- Bilen, K., Köse, S. ve Uşak, M. (2011). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının osmoz ve difüzyon konusunu anlamalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 115-127.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (14.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cardak, O., Onder, K. ve Dikmenli, M. (2007). Effect of the usage of laboratory method in primary school education for the achievement of the students’ learning. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(2), 1-11.
- Civelek, T. (2008). *Bilgisayar destekli fizik deney simülasyonlarının öğrenme üzerindeki etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd. Edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. M. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Yayınları.
- Çorlu, M.A. (1994). *Bilgisayar destekli fen ve fizik öğretimi*. İstanbul: Derya Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.

- De Jong, T. ve Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of educational research*, 68(2), 179-201.
- Dorneles, P. F. T., Veit, E. A. ve Moreira, M. A. (2010). A study about the learning of students who worked with computational modeling and simulation in the study of simple electric circuits. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 569-595.
- Duman, B. (2002). Küreselleşme sürecinde öğrenme-öğretme nasıl yapılmalıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(9), 40-55.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 697-705), New York, NY: Co-published by Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Flick, L. ve Bell, R. (2000). Preparing tomorrow's science teachers to use technology: Guidelines for science educators. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(1), 39-60.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W. ve Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.
- Freedman, M.P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Freedman, M. P. (2001). The influence of laboratory instruction on science achievement and attitude toward science among ninth grade students across gender differences (ERIC Document Reproduction Service No: ED454070).
- Gil-Pérez, D., Guisasola, J., Moreno, A., Cachapuz, A., De Carvalho, A. M. P., Torregrosa, J. M., vd. (2002). Defending constructivism in science education. *Science & Education*, 11(6), 557-571.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 31-50.
- Grove, K., Strudler, N. ve Odell, S. (2004). Mentoring toward technology use: Cooperating teacher practice in supporting student teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 7 (1), 85-109.
- Guzey, S. S. ve Roehrig, G. H. (2009). Teaching science with technology: Case studies of science teachers' development of technology, pedagogy, and content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 25-45.
- Gürdal, A. ve Türkmen, A. (1997). İlköğretim okullarında grup çalışmasının fen öğretimine etkisi. *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslar Arası Sempozyumu*, Elazığ, 255-261.
- Gürdal, A. ve Yavru, Ö. (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramları kazanmasına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 330.
- Güven, İ. ve Gürdal, A. (2002). Ortaöğretim fizik derslerinde deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 16-18 Ekim, Ankara Türkiye.
- Güzel, H. (2000). İlköğretim okulları I. ve II. kademedeki fen bilgisi derslerinde laboratuvar etkinlikleri ve araç kullanımının düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Kongresi*, 181-187.
- Hakerem, G., Dobrynina, G. ve Shore, L. (1993). *The effect of interactive, three dimensional, high speed simulations on high school science students' conceptions of the molecular structure of water*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED362390).
- Harurluoğlu, Y. ve Kaya, E. (2011). Öğrenme halkası modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının tohum-meyve-çiçek konularındaki başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(4): 43-50.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52(2), 201-217.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, 88(1), 28-54.

- İlyasoğlu, U. ve Aydın, A. (2014). Doğru akım devreleri konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 223-240.
- Jaakkola, T. ve Nurmi, S. (2008). Fostering elementary school students' understanding of simple electricity by combining simulation and laboratory activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 271-283.
- Jaakkola, T., Nurmi, S. ve Veermans, K. (2011). A comparison of students' conceptual understanding of electric circuits in simulation only and simulation – laboratory context. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(1), 71-93.
- Jimoyiannis, A. ve Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students' understanding of trajectory motion. *Computers & Education*, 36, 183-204.
- Karamustafaoğlu, O., Aydın, M. ve Özmen, H. (2005). bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: basit harmonik hareket örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 67-81.
- Kaya, E. (2012). Argümantasyona dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının kimyasal denge konusunu anlamalarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran, Niğde, Türkiye.
- Kıyıcı, G. ve Yumuşak, A. (2005). Fen bilgisi laboratuvarı dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi; Asit-baz kavramları ve titrasyon konusu örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 130-134.
- Koyunlu Ünlü, Z. ve Dökme, İ. (2011). The effect of combining analogy-based simulation and laboratory activities on turkish elementary school students' understanding of simple electric circuits. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 320-329.
- Layton, D. (1993). *Technology's challenge to science education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Linn, M. (2003). Technology and science education: Starting points research programs, and trends. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 727-758.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martinez, M. E. (2010). *Learning and cognition: The design of the mind*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ: Pearson.
- Mc Robbie, C. J. ve Fraser, B. J. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environment. *Journal of Educational Research*. 87 (2), 78-86.
- Memon, G.R. (2007). Education in Pakistan: The key issues, problems and the new challenges. *Journal of Management and Social Sciences*, 3 (1), 47-55.
- Morgil, I., Yavuz, S., Özyalçın Oskay, Ö. ve Arda, S. (2005). Traditional and computer-assisted learning in teaching acids and bases. *Chemistry Education Research and Practice*, 6 (1), 52-63.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özeken, Ö. F., ve Yıldırım, A. (2011). Asit-Baz konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 33-38.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 100-111.
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 79-110.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G. ve Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80 (3), 283-31.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135-147.
- Russell, J. W., Kozma, R. B., Jones, T., Wykoff, J., Marx, N. ve Davis, J. (1997). Use of simultaneous-synchronized macroscopic, microscopic, and symbolic representations to enhance the teaching and learning of chemical concepts. *Journal of Chemical Education*, 74 (3), 330-334.
- Serway, R. A. ve Beichner, R. J. (2011). *Fen ve mühendislik için fizik 2. (Çev. K. Çolakoğlu)*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Steinberg, R. N. (2000). Computers in teaching science: to simulate or not to simulate? *American Journal of Physics*, 68 (7), 37-41.
- Tanel, Z. ve Önder, F. (2010). Elektronik laboratuvarında bilgisayar simülasyonları kullanımının öğrenci başarısına etkisi: diyot deneyleri örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 101-110.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yöntemle ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 84-110.



- Tokur, F., Kaya, A. ve Şahin, G. (2012). TGA stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme-gelişme konusunu anlamalarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran, Niğde, Türkiye.
- Wasson, B. (1997). Advanced educational technologies: The learning environment. *Computers in Human Behavior*, 13 (4), 571-594.
- Winberg, T.M. ve Berg, C.A.R. (2007). Students' cognitive focus during a chemistry laboratory exercise: Effects of a computer-simulated prelab. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (8), 1108-1133.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology (11th ed.)*. London: Pearson.
- Yakıncı, C., Almış, H. ve Kavruk, H. (2012). Tıp eğitiminde hikâyenin gücü. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55 (4), 211-215.
- Yang, E. M., Andre, T., Greenbowe, T. J. ve Tibell, L. (2003). Spatial ability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25 (3), 329-349.
- Yeung, Y. Y. (2004). A learner-centered approach for training science teachers through virtual reality and 3D visualization technologies: Practical experience for sharing. *Conference Paper for The Fourth International Forum on Education Reform*. Bangkok, Thailand.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2259-2274.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010-1 (20), 31-63.

## Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Süreci Algısı: Kocaeli Örneği

### Perceptions of Teachers of the Application of Knowledge Management Process at Schools: The Sample of Kocaeli

Cevat Celep<sup>1</sup>

Nevin Avcı<sup>2</sup>

Elif Şahin<sup>3</sup>

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Süreci boyutlarını ne kadar yansıttıklarını belirlemektir. Araştırma, nicel bir araştırma niteliğindedir. Çalışmanın kuramsal temeli Bangkok Üniversitesi'nde Aujirapongpan vd. (2010) tarafından Bilgi Yönetimi Sürecini ölçmek için oluşturdukları bileşenlerden oluşturulmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan 65 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla, Aujirapongpan vd. (2010) tarafından geliştirilen ölçek temel alınmıştır. Araştırma örneklemini Kocaeli İl Merkezindeki Ortaöğretim Kurumlarında çalışan 307 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Sürecindeki "Bilgiyi Edinme", "Bilgiyi Yapılandırma", "Bilgiyi Depolama" ve "Bilgiyi Uygulama" davranışlarını beklenen düzeyde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Bilgi yönetimi, bilgi yönetimi yetenekleri, öğretmen.

**Abstract:** The purpose of this paper is to determine to what extent the teachers working in Secondary Education Institutions reveal the Knowledge Management Process Dimensions. The paper is specified as a quantitative research. The theoretical basis of the research is constituted of the components through the paper carried out in Thailand, Bangkok Universities handled by Aujirapongpan et al. (2010) in order to measure the effectiveness of Knowledge Management through the Knowledge Management Process components they synthesized. The data has been collected by the researchers adapting the scale developed by Aujirapongpan et al. (2010) into a questionnaire consisting of 65 questions relating to educational organizations. The sample of the research consists of 307 teachers working in Secondary Education Institutions in the Central District of the Province of Kocaeli. According to the findings, the research suggests that through the Knowledge Management Process the teachers exhibit "knowledge acquisition", "knowledge creation", "knowledge storage" and "knowledge application" dimensions' behaviours at an expected level.

**Key Words:** Knowledge management, knowledge management processes, knowledge process components.

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi temelli ekonomi çağı, bilginin yapılandırılması, dağıtımı ve uygulanmasını, örgütlerin güvenliği ve sürdürülebilirliğinin yanı sıra, örgütsel stratejilerinin dönüşümünü ölçek bazlı (scale-based) rekabetten, hız bazlı (speed-based) rekabete geçişin temeline almış ve bunları gerçekleştirmenin araçları olarak bilgi, yetenek, deneyim ve teknolojiyi tayin etmiştir. Bu yüzden bilgi, başarı için oldukça güçlü ve hayati bir önem taşımaktadır (Aujirapongpan ve diğ., 2010:184). Bir örgütteki yönetim süreci etkiliği ve başarısı için Wiig (1993); Marquarde (1996); Backman (1997); Davenport ve Prusak (1998) ile Wild ve Griss (2008)'in belirledikleri temel 5 ilkeye göre örgütlerin;

- Bütün personelinin Bilgi Yönetimi'nin önemi ve değerinin farkında olması,
- Bilgi Yönetimi'nin teknoloji ve bu teknolojiyi kullanabilecek yetenekte, öğrenmeye hevesli, yaratıcı, bilgiye erişimi sağlayabilen, dışarıdaki rakip ya da destek örgütlerden bilgi alıp bu bilgiyi depolayabilen, bu bilgiyi paylaşabilen ve uygulayabilen personelin bir bileşkesi olması,
- Öğrenen bir kültürün oluşturulması için bilgi takası ve paylaşımı önemlidir çünkü bu hem personel hem de örgüt için bilginin oluşturulması sürecini etkiler. Yöneticilerin ve

<sup>1</sup> Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: celep@kocaeli.edu.tr

<sup>2</sup> Tez Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: mireys\_land@hotmail.com

<sup>3</sup> Tez Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: elifsah@hotmail.com

örgütlerin bunun farkında olması, bilgi takas ve paylaşımını sağlayacak seminerler, grup etkinlikleri ve takım çalışmaları düzenlemesi,

- Bilgi yönetimi sürekli ve ciddi bir süreçtir. Bir proje olmadığı gibi, sonu olan bir etkinlik de değildir. Bu sebeple personelin örgütün yapılandırılması ve iş uygulamalarında sürekli öğrenme ve bilgiyi uygulaması için motive etmesi,
- Bilgi yönetimi personel, iş ve örgüt gelişimini etkilemesi gerekmektedir.

Artan rekabet, hızlı teknolojik değişimler ve globalleşen dünya koşullarında bilgi önemli bir rekabet silahı haline gelmiş ve bu durum diğer örgütlerde olduğu gibi çevresiyle etkileşim düzeyi oldukça yüksek ve sosyal bir sistem olan eğitim örgütlerinde de örgütsel bilginin en iyi şekilde nasıl kullanılacağına sorusunu gündeme getirmiş ve bu yöndeki çalışmaları hızlandırmıştır.

Bu makale, eğitim örgütlerinde Bilgi Yönetimi Süreçleri hakkında bilgi vermek ve bu sürecin Türkiye’de Kocaeli İl Merkezi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerdeki etkililiği, yönetimi ve becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

### 1.1. Bilgi Yönetimi Yetenekleri (BYY)

Gold ve diğ. (2001) **Kaynak Bazlı Yetenek** perspektifini alt-yapı perspektifi olarak kullanmıştır. Bu yaklaşım, Bilgi Yönetimi Yeteneklerini oluşturulan alt yapı faktörlerine bağlıdır. Kaynak Bazlı Yetenek’, okulun sahip olduğu bina, teknolojik donanım, ders araç ve gereçlerini kapsayan somut kaynaklardır. Farklı BYY olan örgütler farklı BYY’ne sahip olacaktır (Mata ve diğ., 1995). Bu konuyla ilgili ilk çalışmalar kaynak(alt-yapı olarak), örgütün sahip olduğu arazi, bina gibi somut kaynaklar temele alınırken, sonraki çalışmalar kaynak olarak örgütsel yönetim yapı sistemleri ve kültür gibi soyut kaynaklara önem vermiştir, nitekim sürdürülebilir rekabette avantaj sağlamada soyut kaynaklar somut kaynaklardan daha önemlidir (Gold vd., 2001:187):

- **Teknoloji:** Yazılım, donanım, veri tabanları örgüt içi ve dışı bilgi ağlarını kapsar.
- **Örgütsel Yapı:** İş tasarımı, kuralları; yönetim ve yöneticileri, yönetici desteğini içerir.
- **Örgütsel Kültür:** Bilgi Yönetimi’ni etkileyen personelin etkinlikleri ve örgüt atmosferini tanımlar: bilgi paylaşımı, bilgi koordinasyonu ve personelin bilgi edinimi süreçlerini kapsar.

Aujirapongpan ve diğ.(2010) ile Freeze (2006) tarafından da kullanılan, **Bilgi Bazlı Yetenek** perspektifinde ise;

- **Uzmanlık Yeteneği:** İş görenlerin gözlenebilen bilgisi (deneyimleme, pratikler ve etkileşim), takım çalışmalarında yer alabilmesi, uzmanlığı vb. ile örgütün bu uzmanlığı geliştirmek için uygulayabileceği etkinlikleri ve uygulamaları içerir.
- **Öğrenme Yeteneği:** Bilgiye belirleme, kestirebilme, bilgi takası ve uygulamaları, transferi ve uygulamalarını içerir.
- **Bilgi Yeteneği:** hem nitel hem nicel olarak örgüt için faydalı ve değerli bilgiye sahip olma; deney, keşif, raporlama ve veri depolama faaliyetlerini içerir.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma deseni benimsenmiş ve genel tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Aujiरणongpan ve diğ.(2010)'nin “Bilgi Yönetimi Etkililiğinde Bilgi Yönetimi Yeteneklerinin Göstergeleri” adlı çalışmalarında kullandıkları Bilgi Yönetimi Süreci ve bileşenleri temel alınmıştır. Bu bileşenler Celep tarafından eğitim örgütlerine uyarlanarak; Bilgi Edinimi, Bilgiyi Yapılandırma, Bilgiyi Depolama, Bilgiyi Uygulama süreç ve bileşenlerini içeren 65 soruluk bir anket geliştirilmiştir.

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini, 2012-2013 öğretim yılı birinci yarısında Kocaeli İl merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 307 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Kocaeli il merkezinde çalışma evrenini temsil edecek büyüklükteki örnekleme çekilecek öğretmenleri belirlemek için okullar birer küme olarak kabul edilerek kümeleme (cluster) örnekleme yöntemi kullanılmış; okullarda çalışan öğretmenler ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

## BULGULAR

### 3.1. Bilgi Yönetimi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bilgi Yönetimi faktör analizinin sonuçlarına göre 31 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise %62,69'dur. Analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

AFA sonucu elde edilen birinci faktör bilgiyi yapılandırma ile ilgili maddeleri içerdiğinden bu faktöre “*bilgiyi yapılandırma*” adı verilmiştir. Bilgiyi yapılandırma boyutu 9 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değeri 0.674 ile 0.404 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 50.22'sini açıklamaktadır. Faktör analizi elde edilen diğer faktör bilgiyi depolama ile ilgili maddeleri içerdiğinden bu faktöre “*bilgiyi depolama*” adı verilmiştir. Bu faktör 8 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değeri 0.750 ile 0.432 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 5.15'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör bilgiyi uygulama ile ilgili maddeleri içerdiğinden bu faktöre “*bilgiyi uygulama*” adı verilmiştir. Bu faktöre ilişkin maddelerin faktör yük değerleri 0.741 ile 0.543 arasında değişmekte ve toplam varyansın %4.15'ini açıklamaktadır. Ölçeğin dördüncü faktörü bilgi edinimi ile ilgili maddeleri içerdiğinden bu faktöre “*bilgi edinimi*” adı verilmiştir. Bu faktöre ilişkin maddelerin faktör yük değerleri 0.800 ile 0.400 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 3.16'sını açıklamaktadır.

Bilgi Yönetimi Ölçeğinin güvenirliliğinin hesaplanmasında Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı  $\alpha=0.97$ 'dir. Bu ölçeğin boyutlarına göre güvenirlilik katsayıları incelendiğinde, Bilgiyi Yapılandırma boyutu  $\alpha=0.93$ ; Bilgiyi Depolama boyutu  $\alpha=0.89$ ; Bilgiyi Uygulama boyutu  $\alpha=0.91$  ve Bilgi Edinimi boyutu  $\alpha=0.86$  şeklinde olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Bilgi Yönetimi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör3	Faktör4
S27	Öğretmenlerin, fikirlerini birbirleri ile rahatlıkla paylaşması	.674			
S32	Öğretmenlerin, zümrelerinin uygulamalarını takip etmesi ve etkili gördüğü çalışmaları veya yaklaşımları kullanması	.659			
S28	Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi anlaması ve derslerini daha etkili işlemesi için farklı ve yeni yöntemlere açık olması	.641			
S31	Öğretmenlerin, meslektaşlarının örnek başarılarını izlemesi ve eğitim-öğretim etkinliklerinde bu bilgiyi kullanması	.632			
S26	Öğretmenlerin, başarısız olmaktan korkmadan yeniliklerle(yeni kitap, optik sınav okuma, projeler) uğraşması	.622			
S25	Öğretmenlerin, bireysel başarılarından öte okulun başarısı için bir arada çalışması ve bilgi paylaşımlarında bulunması	.617			
S29	Öğretmenlerin, branşlarının gerektirdiği bilgi ve donanıma hâkim olması	.586			
S33	Öğretmenlerin, meslektaşlarının sahip olduğu farklı bilgilerden yararlanması için takım çalışmalarında yer alması	.586			
S21	Okulumuzun, eğitim-öğretim etkinliklerinin daha etkili yürütülebilmesi için zümreler arasında bilgi paylaşımını desteklemesi	.404			
S45	Yazılı sonuçları ve anket gibi uygulamaların, okulun veri tabanında muhafaza edilmesi		.750		
S44	Öğretmenlerin, derste etkili olduğunu düşündükleri ders yöntem ve tekniklerini kaydetmesi ve bu bilgileri önemsemesi		.693		
S43	Öğretmenlerin, öğrencinin notları ile kişisel bilgi, beceri ve gelişimleriyle ilgili bilgileri kaydetmesi ve bu bilgileri önemsemesi		.660		
S47	Öğretmenlerin, derslerine ve öğrencilerine ait bilgileri güncel tutması ve geliştirmesi		.609		
S41	Okulumuzun, depolanacak bilgiyi iyi seçmesi, gereksiz bilgiyi depolamaması		.582		
S48	Okul müdürü ve öğretmenlerin, sınav sonuçlarını kaydetmeden önce başarı ya da başarısızlık etkenleri hakkında tartışması (Örneğin: Sene sonu ve sene başı kurul toplantıları)		.555		
S37	Okulumuzun, rekabet ettiği okullara ait başarı oranları ve uygulamaları ile ilgili bilgi alabileceği veri tabanlarına sahip olması		.555		
S50	Okulumuzda, bütün bilgilerin değer derecesine göre seçilmesi ve kontrol edilmesi		.432		

BİLGİYİ UYGULAMA	S62	Öğretmenlerin edindikleri bilgiyi, basit görünen işleri (yazılı kâğıtlarını arşivleme, belgelerini dosyalama vb.) için de kullanması			.741	
	S63	Öğretmenlerin, yaptıkları hatalardan dersler çıkarması ve hatalarından edindikleri bilgiyi doğru şekilde kullanmayı bilmesi			.675	
	S57	Öğretmenlerin, sahip oldukları bilgiyi paylaşmanın ve uygulamanın yararlı sonuçlar doğuracağına inanması			.654	
	S56	Öğretmenlerin, bir problem çıktığında problemin çözümü için edindikleri bilgiyi kullanması			.638	
	S61	Öğretmenlerin, katıldıkları kurslardan, seminerlerden, lisansüstü programlardan edindikleri bilgileri okul ortamında kullanması			.622	
	S59	Öğretmenlerin, başarılı sonuçlar elde etmek için edindikleri bilgiyi nerede nasıl uygulayacağını bilmesi			.569	
	S58	Öğretmenlerin, sadece akademik bilgiyi değil, değerler veya kültürle ilgili bilgileri de paylaşması ve bu bilgileri uyguladıkça yararını görmesi			.543	
BİLGİYİ EDİNME	S8	Öğretmenlerin, meslektaşlarından ve okul dışındaki uzmanlardan gerekli bilgiyi elde etme yeteneğine sahip olması (Rehberlik servisi, ölçme ve değerlendirme uzmanları, MEM, zümre vb.)				.800
	S9	Öğretmenlerin, bilgi edinirken okulun bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olması				.785
	S7	Öğretmenlerin, gözlem yeteneğine ve sorunları çözüme yeterliğine sahip olması				.615
	S10	Öğretmenlerin, okul içi ve okul dışında, bilgi edinimi için mesleki dergi, kitap ve bültenlere abone olması ve internet ortamından mesleki platformları takip etmesi				.590
	S3	Okulumuzda, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayacak personel ve danışmanlık birimlerinin mevcut olması(Örneğin; bilgi işlem merkezi ve rehberlik servisi)				.532
	S6	Öğretmenlerin, bilgi edinimi için gerekli teknik bilgi ve uzmanlığa sahip olması				.526
	S11	Öğretmenlerin, geçmiş derslerini değerlendirmesi ve eksiklerini gidermeye çalışması				.486

Bilgi Yönetimi Ölçeğinin boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Ölçeğin boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin boyutlarına ilişkin korelasyonlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Korelasyonlar incelendiğinde bilgiyi yapılandırma ile bilgiyi depolama arasında ( $r=.785$ ,  $p=0.00$ ); bilgiyi yapılandırma ile bilgiyi uygulama arasında ( $r=.817$ ,  $p=0.00$ ); bilgiyi yapılandırma ile bilgi edinimi arasında ise ( $r=.735$ ,  $p=0.00$ ) pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler görülmüştür. Bilgiyi depolama ile bilgiyi uygulama arasında ( $r=.749$ ,  $p=0.00$ ) ve bilgiyi depolama ile bilgi edinimi arasında ( $r=.647$ ,  $p=0.00$ ); bilgiyi uygulama ile bilgi edinimi arasında ( $r=.630$ ,  $p=0.00$ ) pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Tablo 2: Bilgi Yönetimi Ölçeği Boyutları Arasında Korelasyonlar

Madde No	BOYUT 1	BOYUT 2	BOYUT 3	BOYUT 4
BOYUT1(Bilgiyi Yapılandırma)	1			
BOYUT2 (Bilgiyi Depolama)	.785	1		
BOYUT3 (Bilgiyi Uygulama)	.817	.749	1	
BOYUT4 (Bilgi Edinimi)	.735	.647	.630	1

### 3.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Bilgi Yönetimi Sürecine İlişkin Görüşler

Araştırmada katılımcıların görüşleri okul türü ve en son bitirilen okula göre incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Bilgi Yönetimi Sürecine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
BOYUT1(Bilgiyi Yapılandırma)	İlköğretim	74	3.94	.70	177	4.330	.000**
	Ortaöğretim	105	3.41	.88			
BOYUT2 (Bilgiyi Depolama)	İlköğretim	74	3.80	.74	177	3.261	.001**
	Ortaöğretim	105	3.39	.89			
BOYUT3 (Bilgiyi Uygulama)	İlköğretim	74	3.92	.78	177	2.788	.006**
	Ortaöğretim	105	3.58	.79			
BOYUT4 (Bilgi Edinimi)	İlköğretim	74	3.70	.60	177	3.201	.002**
	Ortaöğretim	105	3.34	.81			

\*\*p<.01 \*p<.05

Katılımcıların görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t testlerine göre öğretmenlerin bilgiyi yapılandırma boyutunda okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır [t(177)=4.330, p<0.01]. Bilgiyi yapılandırma boyutunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin ( $\bar{X}$  =3.94), ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre ( $\bar{X}$  =3.41) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgiyi depolama boyutunda [t(177)=3.261, <0,01]; bilgiyi depolama [t(177)=2.788, p<0.01] ve bilgi edinimi [t(177)=3.2001, p<0.01] boyutunda okul türü açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bütün boyutlarda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, orta öğretim okulu öğretmenlerinden yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan katılımcıların bilgi yönetim sürecine ilişkin görüşlerinin en son bitirdikleri okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla ise ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Bilgi Yönetimine İlişkin Görüşlerinin En Son Bitirdikleri Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Boyut1(Bilgiyi Yapılandırma)	Gruplar arası	8.117	2	4.058	5.919	.003
	Gruplar içi	120.668	176	.686		
	Toplam	128.785	178			
Boyut2(Bilgiyi Depolama)	Gruplar arası	4.336	2	2.168	3.015	.052
	Gruplar içi	126.581	176	.719		
	Toplam	130.917	178			
Boyut3(Bilgiyi Uygulama)	Gruplar arası	3.759	2	1.880	2.964	.054
	Gruplar içi	111.629	176	.634		
	Toplam	115.389	178			
Boyut4 (Bilgi Edinimi)	Gruplar arası	4.937	2	2.469	4.493	.012
	Gruplar içi	96.695	176	.549		
	Toplam	101.633	178			

\*\*p&lt;.01 \*p&lt;.05

Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bilgiyi yapılandırma [ $F(2-176)= 5.919, p<.01$ ], ve bilgi edinimi [ $F(2-176)= 4.493, p<.05$ ] boyutlarında bilgi yönetimine ilişkin görüşleri en son bitirdikleri okul türü açısından farklılıklar göstermektedir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonuçlarına “bilgiyi yapılandırma ve bilgi edinimi” boyutunda yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, 2 yıllık eğitim enstitüsü/yüksek okul veya ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarından ve 4 yıllık yüksek okul veya fakülte mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 5: Katılımcıların Bilgi Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Bölümlerine Göre Tukey Testi Sonuçları

Bilgi Yönetimi	(I) Meslekteki	(J) Meslekteki hizmet	(I-J) Ortalama		
Boyutları	hizmet süresi	süresi	farkı	Sh	p
Boyut1(Bilgiyi Yapılandırma)	Yüksek Lisans	4 yıllık yüksek okul veya fakülte	-.54887	.20605	.023*
Boyut4 (Bilgi Edinimi)	Yüksek Lisans	4 yıllık yüksek okul veya fakülte	-.48013	.18445	.027*

\*\*p&lt;.01 \*p&lt;.05

Araştırmada, en son bitirilen okul türü değişkenine göre katılımcıların yüzde 87.7’si 4 yıllık yüksek okul veya fakülte; 10.1’i yüksek lisans; 1.7’si 2 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksek okul ve 0.6’sı ise öğretmen lisesi mezunudur.

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların yüzde 48’i kadın ve 52’si erkeklerden oluşmakta, yüzde 41.3’ü ilköğretim okullarında ve 58.7’si ise ortaöğretim okullarında çalışmaktadır.

Yaş değişkenine göre katılımcıların yüzde 78’inin 31-40 yaş arasında; yüzde 71’inin 20-30 yaş arasında; yüzde 23’ünün 41-50 yaş arasında; yüzde 6’sının 51-60 yaş arasında ve yüzde 1’inin ise 61 ve yukarısında olduğu tespit edilmiştir.



Mevcut okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, katılımcıların yüzde 44.1'i 1-5 yıl arası; yüzde 26.8'i 1 yıldan az; yüzde 17.9'u 6-10 yıl arası; yüzde 9.5'i 11-15 yıl arası; yüzde 1.1'i 16-20 yıl arası ve yüzde 0.6'sı ise 21-25 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin bilgi yönetimi süreçlerini ölçmeyi amaçlayan Bilgi Yönetimi Ölçeğine göre elde edilen sonuçlar Tablo 6, 7, 8 ve 9'da görüldüğü gibi:

Tablo 6. Bilgiyi Yapılandırma

		x	ss	v	
BİLGİYİ YAPILANDIRMA	S27	Öğretmenlerin, fikirlerini birbirleri ile rahatlıkla paylaşması	3.79	1.037	1.075
	S32	Öğretmenlerin, zümrelerinin uygulamalarını takip etmesi ve etkili gördüğü çalışmalarını veya yaklaşımları kullanması	3.78	1.01	1.02
	S28	Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi anlaması ve derslerini daha etkili işlemesi için farklı ve yeni yöntemlere açık olması	3.68	.97	.95
	S31	Öğretmenlerin, meslektaşlarının örnek başarılarını izlemesi ve eğitim-öğretim etkinliklerinde bu bilgiyi kullanması	3.61	.94	.88
	S26	Öğretmenlerin, başarısız olmaktan korkmadan yeniliklerle (yeni kitap, optik sınav okuma, projeler) uğraşması	3.45	1.23	1.53
	S25	Öğretmenlerin, bireysel başarılarından öte okulun başarısı için bir arada çalışması ve bilgi paylaşımlarında bulunması	3.28	1.20	1.44
	S29	Öğretmenlerin, branşlarının gerektirdiği bilgi ve donanıma hâkim olması	3.93	.82	.68
	S33	Öğretmenlerin, meslektaşlarının sahip olduğu farklı bilgilerden yararlanması için takım çalışmalarında yer alması	3.45	1.11	1.24
	S21	Okulumuzun, eğitim-öğretim etkinliklerinin daha etkili yürütülebilmesi için zümreler arasında bilgi paylaşımını desteklemesi	3.74	1.05	1.12
	F1		3.63	.85	.72

Katılımcıların Bilgiyi Yapılandırma boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğretmenlerin branşlarının gerektirdiği bilgi ve donanıma hâkim olması” maddesinin 3.93 ortalamayla en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeyi 3.79 ortalamayla “Öğretmenlerin, fikirlerini birbirleri ile rahatlıkla paylaşması”; 3.78 ortalamayla “Öğretmenlerin, zümrelerinin uygulamalarını takip etmesi ve etkili gördüğü çalışmalarını veya yaklaşımları kullanması”; 3.74 ortalamayla “Okulumuzun, eğitim-öğretim etkinliklerinin daha etkili yürütülebilmesi için zümreler arasında bilgi paylaşımını desteklemesi” ve 3.68 ortalamayla “Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi anlaması ve derslerini daha etkili işlemesi için farklı ve yeni yöntemlere açık olması” maddeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin yapılandırma boyutunda en az değer verdikleri madde ise 3.28 ortalamayla “Öğretmenlerin, bireysel başarılarından öte okulun başarısı için bir arada çalışması ve bilgi paylaşımlarında bulunması” maddesidir. Bilgiyi yapılandırma boyutunun genel ortalaması 3.63 olarak saptanmıştır.

Tablo 7. Bilgiyi Depolama

BİLGİYİ DEPOLAMA	S45	Yazılı sonuçları ve anket gibi uygulamaların, okulun veri tabanında muhafaza edilmesi	3.65	1.23	1.53
	S43	Öğretmenler, öğrencinin notları ile kişisel bilgi, beceri ve gelişimleriyle ilgili bilgileri kaydeder ve bu bilgileri önemsemesi	3.85	1.06	1.11
	S47	Öğretmenlerin, derslerine ve öğrencilerine ait bilgileri güncel tutması ve geliştirmesi	3.60	1.11	1.24
	S41	Okulumuzun, depolanacak bilgiyi iyi seçmesi, gereksiz bilgiyi depolamaması	3.39	1.16	1.34
	S44	Öğretmenlerin, derste etkili olduğunu düşündükleri ders yöntem ve tekniklerini kaydetmesi ve bu bilgileri önemsemesi	3.65	1.02	1.04
	S48	Okul müdürü ve öğretmenlerin, sınav sonuçlarını kaydetmeden önce başarı ya da başarısızlık etkenleri hakkında tartışması (Örneğin: Sene sonu ve sene başı kurul toplantıları)	4.09	1.14	1.30
	S37	Okulumuzun, rekabet ettiği okullara ait başarı oranları ve uygulamaları ile ilgili bilgi alabileceği veri tabanlarına sahip olması	2.97	1.26	1.60
	S50	Okulumuzda, bütün bilgilerin değer derecesine göre seçilmesi ve kontrol edilmesi	3.36	1.07	1.15
	F2		3.56	.86	.73

Katılımcıların Bilgiyi Depolama boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “Okul müdürü ve öğretmenlerin, sınav sonuçlarını kaydetmeden önce başarı ya da başarısızlık etkenleri hakkında tartışması” maddesinin 4.09 ortalamayla en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeyi, 3.85 ortalamayla “Öğretmenlerin, öğrencinin notları ile kişisel bilgi, beceri ve gelişimleriyle ilgili bilgileri kaydetmesi ve bu bilgileri önemsemesi”; 3.65 ortalamayla “Öğretmenlerin, derste etkili olduğunu düşündükleri ders yöntem ve tekniklerini kaydetmesi ve bu bilgileri önemsemesi” ve “Yazılı sonuçları ve anket gibi uygulamaların, okulun veri tabanında muhafaza edilmesi” maddeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin, depolama boyutunda en az değer verdikleri madde ise 2.97 ortalamayla “Okulumuzun, rekabet ettiği okullara ait başarı oranları ve uygulamaları ile ilgili bilgi alabileceği veri tabanlarına sahip olması” maddesidir. Bilgiyi depolama boyutunun genel ortalaması 3.56 olarak saptanmıştır.

Tablo 8. Bilgiyi Uygulama

BİLGİYİ UYGULAMA	S62	Öğretmenlerin edindikleri bilgiyi, basit görünen işleri (yazılı kâğıtlarını arşivleme, belgelerini dosyalama vb.) için de kullanması	3.77	.91	.83
	S63	Öğretmenlerin, yaptıkları hatalardan dersler çıkarması ve hatalarından edindikleri bilgiyi doğru şekilde kullanmayı bilmesi	3.82	.94	.89
	S57	Öğretmenlerin, sahip oldukları bilgiyi paylaşmanın ve uygulamanın yararlı sonuçlar doğuracağına inanması	3.77	1.03	1.06

	S56	Öğretmenlerin, bir problem çıktığında problemin çözümü için edindikleri bilgiyi kullanması	3.65	1.03	1.60
	S61	Öğretmenlerin, katıldıkları kurslardan, seminerlerden, lisansüstü programlardan edindikleri bilgileri okul ortamında kullanması	3.46	1.03	1.06
	S59	Öğretmenlerin, başarılı sonuçlar elde etmek için edindikleri bilgiyi nerede nasıl uygulayacağını bilmesi	3.84	.90	.81
	S58	Öğretmenlerin, sadece akademik bilgiyi değil, değerler veya kültürle ilgili bilgileri de paylaşması ve bu bilgileri uyguladıkça yararını görmesi	3.75	1.01	1.03
	S60	Öğretmenler, okuldaki diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımını sağlarken iletişim becerilerini etkili kullanır.	3.80	1.01	1.03
	F3		3.72	.81	.65

Katılımcıların Bilgiyi Uygulama Boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğretmenlerin, başarılı sonuçlar elde etmek için edindikleri bilgiyi nerede nasıl uygulayacağını bilmesi” maddesinin 3.84 ortalamayla en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeyi, 3.82 ortalamayla “Öğretmenlerin, yaptıkları hatalardan dersler çıkarması ve hatalarından edindikleri bilgiyi doğru şekilde kullanmayı bilmesi” ve 3.80 ortalamayla “Öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımını sağlarken iletişim becerilerini etkili kullanması” maddeleri takip etmektedir. Bilgiyi uygulama boyutunda yer alan maddelerin ortalaması, genel olarak yüksek ve birbirine yakın değerlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin uygulama boyutunda en az değer verdikleri madde 3.46 ortalamayla “Öğretmenlerin, katıldıkları kurslardan, seminerlerden, lisansüstü programlardan edindikleri bilgileri okul ortamında kullanması” maddesidir. Bilgiyi uygulama boyutunun genel ortalaması 3.72 olarak saptanmıştır.

Tablo 9. Bilgiyi Edinme

BİLGİYİ EDİNME	S8	Öğretmenlerin, meslektaşlarından ve okul dışındaki uzmanlardan gerekli bilgiyi elde etme yeteneğine sahip olması (Rehberlik servisi, ölçme ve değerlendirme uzmanları, MEM, zümre vb.)	3.54	.98	.96
	S9	Öğretmenlerin, bilgi edinirken okulun bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olması	3.63	1.05	1.09
	S7	Öğretmenlerin, gözlem yeteneğine ve sorunları çözme yeterliğine sahip olması	3.79	.79	.64
	S10	Öğretmenlerin, okul içi ve okul dışında, bilgi edinimi için mesleki dergi, kitap ve bültenlere abone olması ve internet ortamından mesleki platformları takip etmesi	3.03	1.07	1.45
	S3	Okulumuzda, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayacak personel ve danışmanlık birimlerinin mevcut olması (Örneğin; bilgi işlem merkezi ve rehberlik servisi)	3.51	1.22	1.48
	S6	Öğretmenlerin, bilgi edinimi için gerekli teknik bilgi ve uzmanlığa sahip olması	3.49	.93	.87

S11	Öğretmenlerin, geçmiş derslerini değerlendirmesi ve eksiklerini gidermeye çalışması	3.45	1.01	1.02
S4	Öğretmenler, ortak hedefler için birlikte çaba gösterir ve bilgi paylaşımının önemini farkındadır.	3.53	1.98	1.21
S5	Öğretmenler, öğretme sürecinde gelişmelerini sağlayacak okul içi ve okul dışında seminer, konferans gibi etkinliklere ilgi gösterir.	2.99	1.12	1.26
F4		3.49	.76	.57

Katılımcıların Bilgi Edinimi boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğretmenlerin, gözlem yeteneğine ve sorunları çözme yeterliğine sahip olması” maddesinin 3.79 ortalamayla en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeyi, 3.63 ortalamayla “Öğretmenlerin, bilgi edinirken okulun bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olması”; 3.54 ortalamayla “Öğretmenlerin, meslektaşlarından ve okul dışındaki uzmanlardan gerekli bilgiyi elde etme yeteneğine sahip olması” ve 3.53 ortalamayla “Öğretmenlerin, ortak hedefler için birlikte çaba göstermesi ve bilgi paylaşımının önemini farkında olması” maddeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin bilgi edinimi boyutunda en az değer verdikleri madde ise 2.99 ortalamayla “Öğretmenlerin, öğretme sürecinde gelişmelerini sağlayacak okul içi ve okul dışında seminer, konferans gibi etkinliklere ilgi göstermesi” maddesidir. Bilgi edinimi boyutunun genel ortalaması 3.49 dur.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Sonuç olarak öğretmenlerde bilgi yönetimi sürecini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada, bilgi yönetimi sürecini oluşturan bilgiyi yapılandırma, bilgi depolama, bilgiyi uygulama boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın yapılan taramada erişilebilen kaynaklar çerçevesinde eğitim örgütlerinde bilgi yönetiminin araştırıldığı ilk çalışma örneğini teşkil ettiği söylenebilir. Çalışma kısa zamanda ve ulaşılabilen katılımcılar aracılığıyla yürütülmüştür. Elde edilen veriler sadece Kocaeli İl Merkezinden toplanmıştır. Bu nedenle araştırma sonucu Türkiye’deki diğer illere genellenemez. Bu bağlamda, okullarda bilgi yönetimi sürecine ilişkin yürütülecek gelecek araştırmalara öğrenci veliler de dahil edilip daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okul bazında yürütülecek çalışmalar eğitim örgütlerindeki bilgi yönetimi süreci ile ilgili daha net bir sonucun elde edilmesinde etkili olabilir. Bu anlamda çalışmanın eğitim örgütlerinde bilgi yönetimiyle ilgili yapılacak gelecek uygulamalara ışık tutması beklenmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aujirapongpan, S., Vadhanasindhu, P., Chandrachai, A., Cooperat, P. (2010), “*Indicators of Knowledge Management Capability for KM Effectiveness*”, The Journal of Information and Knowledge Management Systems, Vol. 40 No. 2, pp. 183-203.
- Beckman, T.J. (1997), “*A Methodology for Knowledge Management*”, paper presented at the International Association of Science and Technology for Development and Soft Computing Conference, Banff.
- Davenport, T.H. and Prusak, L. (1998), “*Working Knowledge: New Organization Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Gold, A.H., Malhotra, A. AND Segars, A.H. (2001), “*Knowledge Management : an organizational capabilities perspective*”, Journal of Management Information Systems, Vol. 18 No. 1, pp. 185-214.

- Mata, F.J. and Fuerst, W.L., Barney, J.B. (1995), “*Information Technology and Sustained Competitive Advantage: A Resource Based Analysis*”, MIS Quarterly, Vol, 19 No. 4, pp.478-505.
- Marquarde, M.J. (1996), “*Building the Learning Organization*”, McGraw-Hill, New York, NY.
- Wild, R. And Griss, K. (2008), “*A Model Information Technology Opportunities for Facilitating the Practice of Knowledge Management*”, VINE: The journal of information and knowledge management systems, Vol. 38 No.4, pp. 490-509.

## Bilişüstü Farkındalık ve Geliştirilmesi

### Metacognitive Awareness and Its Developing

Ebru Selçioğlu Demirsöz<sup>1</sup>

**Özet:** Bireyin öğrenme sırasında gerçekleştirdiği bilişsel süreçlerin ve stratejilerin farkında olması ve öğrenmesini yönlendirmesi bilişüstü (metacognition) kavramı ile açıklanmaktadır. Kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Bilişüstü farkındalık ise bireyin kendi performansını doğrudan yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisidir. Öğrencilere bilişüstü becerilerin öğretimi onların başarılarında önemli bir artışa neden olabilir. Öğrenciler kendi düşünce süreçleri üzerinde düşünebilmeyi öğrenirler ve zor işlerde kendi başlarına düşündükleri belirli öğrenme stratejilerini uygularlar. Düşünme becerileri ve çalışma becerileri bilişüstü becerilerinin örnekleridir. Öğrencilere kendi kavrayışlarını değerlendirmek, problemleri çözmek, çalışmak için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu belirlemek veya çalışmak için etkili bir plan geliştirmek amacı ile bilişüstü beceriler öğretilir. Bilişüstü beceriler anlamadığımız zaman nasıl bilmemiz gerektiğini ve kendimizi nasıl düzeltmemiz gerektiğinin farkındalığıdır.

**Anahtar sözcükler:** Bilişüstü, bilişüstü farkındalık, öğrenme.

**Abstract:** Individual's being aware of cognitive processes during learning and strategies and directing his learning are defined by metacognition concept. It may also be defined as an ability, individual's thinking, understanding and controlling his own learning. Metacognitive awareness is ability to planning, ranking and implementing in a way to raise directly his / her own performance. Teaching of metacognitive abilities for students may lead a significant increase in their success. Students learn to think about their own thinking processes and they implement specific learning strategies that they thought on their own in difficult tasks. Thinking abilities and studying abilities are examples of metacognitive abilities. For the purpose of evaluating their own understandings, solving problems, determining how much time needed to study or making an effective plan, students can be taught metacognitive abilities. Metacognitive abilities are the awareness of how we get to know and correct ourselves when we do not understand.

**Key Words:** Metacognition, metacognitive awareness, learning.

## GİRİŞ

Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2003: 13). Öğrenme nasıl gerçekleşirse gerçekleşsin, sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiği ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir. Öğrenmenin ne ve nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel çalışmalar 20.yüzyılın başında başlamıştır (Erden ve Akman, 1997:120). Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler. Bilişsel kuramcılar ise, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü savunmaktadırlar. Bu kuramcılar daha çok, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık ve hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. Bireyde meydana gelen davranış değişikliğini ise içsel süreçlerin dışa yansımaları olarak kabul etmektedirler. 1900'li yılların başında davranışçı yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler (Rusya'da Pavlov, Amerika'da Watson ve Thorndike) öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak ele alırken, Almanya'da bir grup bilim adamı da (kendilerine "Gestalt Psikologları" adını vermişlerdir), öğrenmede rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamışlardır. Gestalt psikologları ile başlayan öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar daha sonra Piaget, Bruner, Ausubel gibi psikolog ve eğitimcilerin katkıları ile giderek gelişmiş ve bilişsel kuramlar adını almıştır.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: ebruselcioglu@trakya.edu.tr

Biliş, insan zihnin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, biliş kapsamındaki süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Fidan, 1986: 65). Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir. Bu durum bireyin öğrenilen bilgileri bir yerde depolama kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenen bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla ilintili süreçler sonunda gerçekleşir. Erden ve Akman (1997: 154)' ın Weinstain ve Mayer (1986)'dan aktardığına göre bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşmesi için;

1. Öğrenenin aktif olarak duyu organlarına gelen uyarıcılara dikkat etmesi
2. Yeni gelen bilgileri seçerek kısa süreli belleğe geçirmesi
3. Kısa süreli belleğe gelen bilgiler arasında ilişki kurarak örgütlemesi
4. Kısa süreli bellekteki bilgiler ile uzun süreli bellekteki ön bilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgi ile eskileri birleştirmesi (bütünleştirme) gerekir.

Böylelikle bireyde bilişsel bir süreçte işlenen bilgilerin farkındalığı yaratılmaya çalışılır.

### **1.1. Bilişüstü ve Bilişüstü Farkındalık**

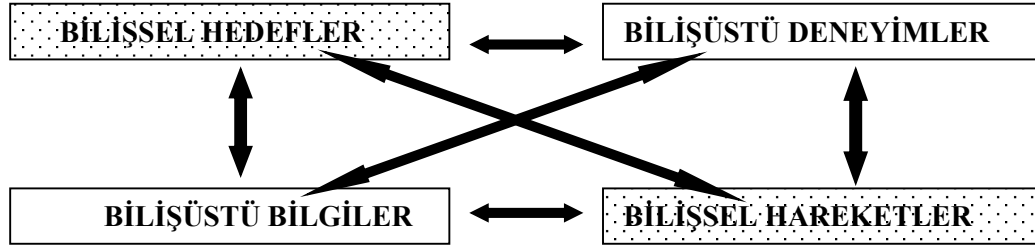
Bireyin öğrenme sırasında gerçekleştirdiği bilişsel süreçlerin ve stratejilerin farkında olması ve öğrenmesini yönlendirmesi bilişüstü (metacognition) kavramı ile açıklanmaktadır. Metacognition kavramını Türk bilim alan yazınına; Erden ve Akman (1997) biliş bilgisi, Senemoğlu (1998) yürütücü biliş, Demirel (2001) biliş ötesi – üst biliş, Çiçekçioğlu (2003) biliş ötesi, Topçu (2005) zihin üstü, Çakıroğlu (2006) üst biliş, Özsoy (2006) üst biliş, Olgun (2006) bilişüstü, Erdoğan (2007) bilişüstü, Duru (2007) bilişüstü, Aydın (2007) üst biliş, Özcan(2007) bilişüstü, Okur (2008) üst biliş, Yabaş (2008) bilişüstü, Yıldız (2008) üst biliş ve Akyol (2009) biliş ötesi, Selçioğlu Demirsöz (2010) bilişüstü olarak aktarılmıştır.

Bu çalışmada ise metacognition sözcüğü bilişüstü olarak aktarılmıştır.

Bilişüstü ile ilk çalışmaları yapan Flavell (1976, 1979)' in tanımıyla bilişüstü anlamayı izleme ve özdenetimi de içerecek biçimde kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunları kontrol edebilmesidir. Kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlemleyebilme ve öğrenmenin özdenetimi gibi yetenekler bilişüstü becerileri oluşturmaktadır. Bilişüstü; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Özsoy, 2006).

Schraw ve Dennison (1994), bilişüstünü kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak; bireyin kendi performansını direk olarak yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisini ise bilişüstü farkındalık olarak tanımlar (Schraw ve Dennison, 1994).

Bilişüstü farkındalık kavramının temelinde bireyin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, kendini düzenleme ve değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Yani birey kendisinin ve öğrenme yollarının farkındadır. Buna dayanarak bilişüstü farkındalık bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işi olarak tanımlanabilir. Flavell (1987: 21-30) bilişüstü bilgilerin deneyimler, hedefler ve eylemler arasındaki etkileşimler ve bunların hareketi yoluyla meydana geldiğini savunmaktadır. Aşağıda Flavell'in Bilgiyi İşleme Modeli verilmiştir.



Şekil 1. Flavell'in Bilgiyi İşleme Modeli

Şekil 1.'de verilen Flavell'in Bilgiyi İşleme Modeli'nde bilişsel hedefler, bilişüstü bilgiler, bilişüstü deneyimler ve bilişsel hareketler karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Birinde meydana gelen değişiklik, diğerini de dolaylı olarak etkilemektedir. Flavell (1987: 21-24)' a göre bilişüstü bireyin bilişsel süreciyle ilgili bilgisi ve kendi bilişsel ve duyuşsal süreçleriyle ilgili bilinçli farkındalığıdır ve bilişüstü "Biliş Bilgisi" ve "Biliş Düzenlemesi" olmak üzere iki büyük bileşenden oluşmaktadır.

Schraw ve Dennison (1994: 3), iyi düşünme, anlama ve kişinin öğrenimini kontrol etme olarak adlandırılan bilişüstünün, Flavell tarafından sınıflandırılan Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi iki ana bileşenin zamanla diğer araştırmacılar (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs ve Paris, 1987) tarafından genişletilerek alt bileşenlerinin belirlendiğini ifade etmektedir. Böylelikle biliş hakkında bilgi olan "Biliş Bilgisi"; bilişüstünün yansıtılmalı bakış açısını kolaylaştıran üç alt-süreci içerir. Bunlar, tanımsal (ifade) bilgi (ör; kendisi ve stratejileri hakkındaki bilgi), yönetsel (süreç) bilgi (ör; stratejilerin nasıl kullanılacağına ait bilgi) ve durumsal (şartsal) bilgidir (ör; stratejileri ne zaman ve neden kullanacağımız bilgisi). "Biliş Düzenlenmesi" ise bireyin öğrenme bakış açısını kontrol etmeyi kolaylaştıracak beş alt-süreci içerir. Bunlar planlama, bilgi yönetim stratejileri, gözlemleme (kendini izleme), hata ayıklama (onarım) stratejileri ve değerlendirmeyi içeren düzenleme becerileridir.

Bu beceriler bireyin gereksinimlerine göre düzenlenebilir ve geliştirilebilir yetilerdir.

## 1.2. Bilişüstü Farkındalığın Düzenlenmesi ve Geliştirilmesi

Yapılandırmacılığın temelinde öğrencilerin kendi öğrenimlerini, kendi kendilerine idare etmeleri yatmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sadece bilgiyi kazanmalarıyla değil aynı zamanda öğrenme görevini etkili bir biçimde gerçekleştirmek için gerekli olan becerileri, stratejileri ve kaynakları kazanmalarıyla da ilgilenmelidirler. Asıl önemli olan belirli öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını bilmektir (McInerney ve McInerney: 2002: 113).

Pressley ve meslektaşları (Pressley, Borkovvski, ve Schneider, 1989; Schneider ve Pressley, 1997) "Yararlı Bilgi-İşlem Modeli" diye adlandırdıkları bir bilişüstü farkındalık modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde yeterli bilişin bir kaç etkileşimli etmeden kaynaklandığını vurgular. Bunlar stratejileri, içerik bilgisini ve bilişüstü farkındalığı içerir. Öğrencilerin 3 ana adımda bilişte iyi hale geldiklerini savunurlar (Santrock, 2004: 274). Bu adımlar;

1. Öğrencilerin belirli bir strateji kullanmaları aileleri veya öğretmenleri tarafından öğretilir. Öğrenciler yapılan pratiklerle belirli bir bilgiyi öğrenmek için bunun özelliği ve avantajlarını öğrenirler
2. Öğretmenler öğrencileri paylaşılmış özellikleri ya da farklı stratejileri görmelerinde motive edecek, belirli ilgi alanlarındaki çoklu stratejilerin benzerlik ve farklılıkları örnekleyebilirler. Bu da daha iyi ilişkisel bilgiye sebep olur.
3. Böylelikle öğrenciler başarılı öğrenme sonuçlarını değerlendirme, seçme ve gözlemlemeyi öğrenirler, stratejileri kullanmanın avantajlarını görürler.



Pressley'in bakış açısına göre eğitimin anahtarı, öğrencilere problem çözüme stratejilerini öğrenmelerine yardım etmektir. İyi düşünürler problemleri çözmek için sürekli olarak strateji ve etkili planlama kullanırlar. Stratejilerin nerede ve ne zaman kullanılacağını anlamak öğrencilerin öğrenme durumunu gözlemlemelerinden kaynaklanır. Pressley; öğrencilere etkili strateji hakkında eğitim verildiğinde, onların genellikle daha önceden kullanmadıkları stratejileri uygulayabildiklerini öne sürmektedir. Öğretmenin uygun stratejiyi modellediğinde ve onun adımlarını ifade ettiğinde öğrencilerin bundan faydalandığını vurgular. Sonra öğrenciler stratejiyi denerler. Öğrenciler bağımsız bir şekilde strateji kullanana kadar öğretmenlerin geribildirimi ile desteklenmeli ve rehberlik edilmelidir. Öğrencilere bir stratejiyi kullanma üzerine eğitim verirken, onlara stratejiyi nasıl kullanırlarsa daha iyi faydalanacaklarını açıklamak iyi bir fikirdir. Bununla birlikte, bu yaklaşıma ait bazı gelişimsel sınırlamalar vardır. Örneğin, küçük çocuklar genellikle zihinsel görüntüyü iyi bir şekilde kullanamazlar. Öğrencilere yeni stratejiyi pratik ettirmek, stratejiyi kullanmaya devam etmede ve onu yeni durumlara transfer etmede genellikle yeterli değildir. Etkili bir transfer için, öğrenciler testler üzerinde ve diğer değerlendirmeleri karşılaştırarak, eski stratejilerin kullanımı ile ilgili yeni stratejilerin etkinliğini izlemeye teşvik edilmelidir. Yani öğrenciye “bir kere dene, seveceksin” demek yeterli değildir, “dene ve karşılaştır” denmelidir. Stratejilerin etkin bir şekilde nasıl kullanıldığını öğrenmek genellikle zaman alır ve öğretmenin rehberlik ve desteğini gerektirir. Pratik yaparak, öğrenciler stratejileri daha hızlı ve ustaca yapmayı öğrenirler. “Pratik yapmak” demek öğrencilerin etkili stratejiyi kendiliğinden kullanana kadar tekrar tekrar kullanmaları anlamına gelir. Çünkü stratejileri etkili bir şekilde gerçekleştirmek için, stratejilerin uzun süreli belleğe alınması gerekir ve bu da ancak pratik ile mümkün olur. Öğrencilerin aynı zamanda bu stratejileri kullanmaları için güdülenmeleri de çok önemlidir (Santrock, 2004: 274).

Özsoy (2006: 240)'un Clarck (1998)' tan aktardığına göre, bilişüstü stratejileri kullanmakta başarılı (bilişüstü farkındalığı olan) ve başarısız olan öğrencilerin özellikleri şöyledir:

Tablo 1. Bilişüstü Stratejileri Kullanmakta Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Özellikleri

Bilişüstü Strateji	Başarılı Öğrenci	Başarısız Öğrenci
<b>Planlama</b>	Yeni bir sorunla karşılaştığında, çözüm için neler yapabileceğini düşünür, sonuca ulaşmak için plan yapar, kaynakları ve zamanı uygun biçimde organize eder.	Yeni bir sorunla karşılaştığında, ne yapması gerektiğini belirleyemez, önceki bilgilerini kullanamaz ve rastgele yöntemler dener. Aklına gelen ilk yöntemi uygulamaya çalışır.
<b>Seçme</b>	Karmaşık durumlarda çözüme ulaşmasına yardımcı olacak önemli unsurları belirleyebilir; izleme, dinleme ve çözümleme yapabilir.	Ne yapacağını nereye bakacağını bilemez. Her şey önemli ve her şey öğrenilmelidir. Çok geçmeden yeni bilgi akışında bunalır ve detaylarda boğulur. Uygun olmayan seçimler yapabilir.
<b>İlişkilendirme</b>	Sürekli önceki bilgiyle bağlantı kurmaya çalışır. Yeni durumları anlama ve bu durumu daha önce öğrenilenle bağlama girişiminde bulunur. Kendisine anlamlı gelen analogiler ve hatırlatıcılar kullanır.	Yeni içeriği sindirmesi gereken bir yığın olarak görür ve bilinen bilgi ve becerilerle bağlantı kurmadan ezberleme girişiminde bulunur. Yeni öğrenme durumunu önceki deneyimlerden izole eder ve daha önce iyice öğrenilmiş bilgilerle yararlı bağlantılar yapamaz.
<b>Uyarlama</b>	Yeni bir bilgi aldığı anda öğrenci bu bilgiyi kullanarak pratik yapar. Bu bilgiyi netleştirir. Analogileri ve zihinsel imajları yeni öğrenme durumuna uyarlar. Yanlış tahminleri ve artık gerekli olmayan önceki öğrenmeye yardımcı materyalleri çıkarır.	Yeni öğrenme durumuyla ilgili belirsiz bir fikir edinir ama bilgiyi netleştiremez. Test etme, uyarlama, eleme yapma yerine daha fazla bilgi eklemeye devam eder. Yeni bilgi ve becerilerle ilgili net bir resim ortaya koyamaz bu yüzden hatalar yapar ya da yeni öğrendiklerini çok genel bir yol olarak kullanır.

<b>İzleme</b>	Öğrenme sırasında verimsiz ve yetersiz stratejileri daha başarılı olması muhtemel olanlarla değiştirir. Yeni durumları uygularken, kavramsal modellerle adapte eder, sınırlılıkları belirler ve öğrendiği yeni bilgilerin uygulama alanlarını genişletir.	Öğrenme sırasında çalışsın ya da çalışmasın bilinen stratejileri kullanır. Değişik bir öğrenme yolu takip etmek yerine daha fazla güç harcar. Uygulamada yeni bilgileri sabit bir tarzda uygular, öğrenilenleri her durum uması için zorlar. Etkileri gözlemlemez, kavramsal ya da işlemsel olarak gereken değişiklikleri yapmaz
---------------	---	--

Çoğu öğrenci bilişüstü becerilerini kademe kademe yeteri oranda geliştirirken, bazıları da geliştirememektedir. Öğrencilere bilişüstü becerilerin öğretimi onların başarılarında önemli bir artışa neden olabilir. Öğrenciler kendi düşünce süreçleri üzerinde düşünebilmeyi öğrenirler ve zor işlerde kendi başlarına düşündükleri belirli öğrenme stratejilerini uygularlar. Düşünme becerileri ve çalışma becerileri bilişüstü becerilerinin örnekleridir. Öğrencilere kendi kavrayışlarını değerlendirmek, problemleri çözmek, çalışmak için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu belirlemek veya çalışmak için etkili bir plan geliştirmek amacı ile bilişüstü beceriler öğretilir. Bilişüstü beceriler anlamadığınız zaman nasıl bilmeniz gerektiğini ve kendinizi nasıl düzeltmemiz gerektiğinin farkındalığıdır (Slavin, 2003: 203).

Mclnerney ve Mclnerney, (2002: 114) bilişüstü farkındalığın erken yaşlarda ortaya çıktığını ve ergenlik boyuna devam ettiğini belirtmektedir. Fazla deneyimlerden dolayı yetişkinler, gençlere göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimindedirler ve bunu anlatmada daha yeteneklidirler. Bununla birlikte yapılan bir çalışmaya göre (Schraw ve Moshman, 1995) 6 yaşındaki çocukların özellikle aşına oldukları materyallerle yapmaları istendiğinde, kendi düşüncelerini tam bir doğrulukla yansıttıkları görülmüştür. Özsoy (2006: 236)'un aktardığına göre ise Gage ve Berlinger (1988) bilişüstü farkındalığın 5-7 yaşlarından itibaren ortaya çıkmaya başladığını ve okul yılları süresince geliştiğini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte araştırmalar göstermiştir ki (Perry, 1998; Wood, Motz ve Willoughby, 1998), küçük çocuklar genellikle hafızalarındaki bilgiyi kullanmayı ve bilişlerini düzenlemek için stratejileri öğrenmeyi zor bulmuşlardır. Bunun sebebi ise, çocukların kendi bilişüstü bilgi ve düzenleyici becerileriyle bütünleşmemiş olmalarıdır. Sonuç olarak, kullanılabilir olan becerilerin çoğu kullanılmamış olarak kalmaktadır ve uygulanması zordur. Bu yüzden bilişüstü farkındalığın küçük yaşlarda gelişmesi önemlidir (Mclnerney ve Mclnerney, 2002:114).

Sınıf içinde bilişüstü ve bilişüstü öğrenim sürecinin anlaşılması ve bunların öğrenmeyi nasıl yükselteceği doğrultusunda dikkate değer çalışmalar vardır (Anderson ve Walker 1990; Biggs 1987; Bakopanos ve White 1990; Dart ve Clarke 1990; Mageean 1991; Pressley ve Woloshyn 1995; Swan ve White 1990; Watkins ve Hattie 1981; White ve Gunstone 1989; Winne 1997). Önemli olan öğrencilerin kendi bilişsel kaynaklarını nasıl izleyecekleri yani bilişüstü becerilerini daha etkili bir biçimde öğrenmek için nasıl öğreneceklerini bilmeleridir. Bilişüstü becerilerin gelişimini arttırmak için Anderson ve Hidi (1989), Costa (1984), Costa ve Marzano (1987), Dart ve Clarke (1990), Derry (1989), Marzano ve Arredondo (1986), Presley ve diğerleri (1989), Weinstein (1989) ile Weinstein ve Mayer (1986) öğretmenlerin öğrencileri şu konularda teşvik etmelerini önermektedir (aktaran, Mclnerney ve Mclnerney, 2002: 113).

- Süreçler hakkında sorular sormak
- Öğrenmeleri üzerinde iyice düşünmek
- Yüksek sesle problem çözme
- Öğrenmeye yaklaşımlarında esnek olma
- Öğrenme planları geliştirme
- Özetleme yapmayı öğrenme

Rinehart, Stahl ve Erickson (1986) bilişüstü strateji eğitiminin nasıl etkili olabileceğini şöyle örneklemişlerdir: İyi okuyucular metinden ana fikirleri çıkarırlar ve özetlerler. Karşıt olarak, acemi okuyucular (örneğin çocukların çoğu) okudukları şeyden ana fikri depolamazlar. Yani iyi okuyucuların özetleme stratejileri 1) bilgiye bir göz gezdirme 2) tekrarlanan bilgi üzerinde zaman harcamamak 3) daha az kapsamlı olanlarla daha çok kapsamlı olanları yer değiştirmek 4) bir seri olayı daha kapsamlı eylem terimleri ile birleştirmek 5) bir başlık cümlesi seçme ve 6) eğer yoksa başlık cümlesi yaratma eğitiminden oluşur (akt. Santrock, 2004: 275).

Blakey ve Spence (1999: 11-13) bilişüstü stratejileri geliştirmek için aşamalı olarak şunların yapılmasını önermişlerdir:

1. Ne bildiği ve ne bilmediğinin tanımlanması, ön bilgi araştırması,
2. Düşündüklerini ifade etme,
3. Düşünce günlüğü tutma,
4. Plan yapma ve kendi kendini düzenleme,
5. Düşünme sürecini sorgulama,
6. Kendini değerlendirme.

Butler (1998) ise bilişüstü öğrenme yaklaşımı için akran özel eğitim sistemi içinde veya grup tabanlı çalışma becerileri programı içinde bir eğitimle birebir kullanılabilen “Stratejik İçerik Öğrenme Yaklaşımı” adını vermiş olduğu özel bir eğitim paketi geliştirmiştir. Bu pakette 5 anahtar eğitimsel bileşen vardır. İlki, eğitimciler öz-düzenlemenin merkezinde olan bilişüstü süreçler dizisi içinde öğrencilerin cesaretlendirilmesine yardımcı olurlar. Bu da öğrencilere etkili bir geribildirim içerir. İkincisi, yardım anlamlı çalışmaların bağlamı içinde sağlanmaktadır. Bu öğrencilere seçim yapmaları için olanak tanır ki onlar da kendileri için önemli olan işler üzerinde çalışırlar. Üçüncüsü, öğrenciler ve öğretmenler işbirlikli olarak işler üzerinde çalıştıklarından dolayı etkileşimli tartışmalar boyunca sosyal etkileşim teşvik edilir. Dördüncüsü, açık ve yapılandırılmış strateji eğitimi sağlanır. Bu da bilişüstü süreçler üzerinde tartışmalara odaklanarak öz-düzenlenmiş öğrenmeyi gerektirir. Öğrencilerin işler, performans ölçütü, stratejik yaklaşımlar, izleme sonuçları hakkında ortaya çıkan kavrayışları (anlamaları) üzerinde konuşmalarını gerektirir ve öğrencilerden kendileri için çalışan stratejilerin kayıtlarını saklamaları istenir. Beşincisi, eğitimsel etkinlikler öğrencilerin üretken bilişüstü bilgi ve inançlarının yapısını yükseltmek üzere tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrenme sürecinin kendisi hakkına düşünmeye ve strateji kullanımı ve performans artırılması arasındaki ilişkiye odaklanmaya teşvik edilmektedirler. Bu yolla öğrencilere kendi öğrenmeleri öğretilir. Butler (1998) bu 5 prensipten yararlanmanın öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacağına inanmaktadır. Özellikle, eğitimi anlamlı işler içine sokmak öğrencilerin strateji kullanmalarını destekleyecektir. Öğrencilerin kişisel olarak anlamlı olan stratejiler üzerinde sahiplik hissetmeleri olasıdır ve bu yüzden bunları diğer öğrenme durumlarına aktarabilirler. Öğrencilere uygun geribildirim ve destek vermek, öğrenimleri hakkında düşüncelerini teşvik etmek ve strateji uygulamalarını gözlemlemek sonraki öğrenme etkinlikleri esnasında onların bilişüstünü kullanabilen öğrenciler haline gelmelerini sağlayacaktır. Stratejik İçerik Öğrenme Yaklaşımı kullanarak eğitilen öğrenciler öz-düzenlenmiş süreçler hakkında daha iyi bilişüstü bilgi geliştirecektir. Aynı zamanda öğrenciler niteliksel olarak daha pozitif olacaklar ve bu öğrenciler kişiselleştirilmiş ve odaklanmış stratejilerin gelişimi içine daha etkin bir şekilde dahil olacaklardır. Kavramlar arasında strateji transferi yaparak ve görevler karşısında stratejik yaklaşımları esnek bir şekilde uyarlayarak iş performansları da aynı zamanda yükselecektir (aktaran, McInerney ve McInerney, 2002: 115).

Schraw (2002: 10) Bilişüstü stratejileri geliştirmek için bir strateji değerlendirme matrisi düzenlemiştir.

Tablo 2. Bilişüstü Stratejileri Değerlendirme Matrisi

Bilişüstü Strateji	Nasıl Kullanılır?	Ne Zaman Kullanılır?	Niçin Kullanılır?
<b>Göz gezdirme</b>	Başlıkları araştırmak, altı çizili kelimeler, önsöz, özetler.	Gelişmiş bir metni okumadan önce.	Genel bir bilgi sağlar, önemli noktaları belirlemeye yardım eder.
<b>Yavaşlatmak</b>	Dur, oku ve bilgi hakkında düşün	Bilgi özellikle önemli görüldüğü zaman.	Önemli bir noktaya odaklanmayı sağlar.
<b>Önceki bilgileri kullanmak</b>	Dur ve önceden ne biliyorsan onun hakkında düşün. Neyi bilmiyorsan sor.	Okumadan ya da bilinmeyen bir konudan önce.	Yeni bir bilgiyi öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır.
<b>Zihinsel Birleştirme</b>	Ana fikri anlat, sonuç ya da temayı oluşturmak için kullan.	Karmaşık bir bilgiyi öğrenirken ya da daha derinlemesine bir anlama gerektiğinde.	Hafıza yüklemeyi azaltır. Daha derin bir seviyede öğrenmeyi ilerletir.
<b>Şekillendirme</b>	Ana fikri tanımla, birleştir. Ana fikir altında destekleyici detayları listele, destekleyici detaylarla birleştir.	İlişkilendirilmiş gerçek bilgilerin çok olduğu zaman.	Ana fikri tanımlamaya yardım eder, kategorilere ayırır. Hafıza yüklemesini azaltır.

Schraw (2002: 10): Strateji Değerlendirme Matrisi

Santrock (2004: 275) da öğrencilerin bilişüstü becerilerini kullanmalarında yardımcı olmak için öğretmenlere düşen görevleri şöyle sıralamıştır:

- 1- Stratejilerin problem çözümünün anahtar bakış açısı olduğunun farkında olun. Etkili öğrenim sonuçları için bilgi ve strateji farkındalığını gözlemeyin, çoğu öğrenci iyi strateji kullanmazlar ve stratejilerin kendilerine öğrenmede yardımcı olacağını farkında değildirler.
- 2- Öğrenciler için etkili stratejiler modelleyin.
- 3- Öğrencilere stratejiyi pratik etmeleri için birçok fırsat verin. Çocuklar stratejileri pratik ettikçe, onlara rehberlik ve destek sağlayın, stratejileri bağımsızca kullanana kadar onlara geribildirim verin. Geribildirimizin bir parçası olarak, stratejilerin ne zaman ve nerede yararlı olduğu hakkında onları bilgilendirin.
- 4- Öğrencileri eski stratejilerin etkinliğine karşıt olarak yeni stratejilerin etkinliğini gözlemlene yönünde teşvik edin. Bu öğrencilerin yeni strateji kullanımının faydasını görmesini sağlayacaktır.
- 5- Unutmayın ki öğrencilerinize etkili bir stratejiyi nasıl kullanacağını öğretmek oldukça fazla zaman alır. Sakin olun ve öğrencilere bu can sıkıcı öğrenme deneyimi esnasında sürekli destek verin. Öğrencileri stratejiyi otomatik kullanana kadar tekrar tekrar teşvik etmeye devam edin.
- 6- Öğrencilerin strateji kullanmak için güdülenmeleri gerektiğini anlayın. Öğrenciler her zaman strateji kullanmada güdülenmeyeceklerdir. Özellikle öğrencilerin motivasyonlarında önemli olan stratejilerin onların başarılı öğrenme sonuçlarına yönlendireceği beklentileridir. Bu aynı zamanda öğrencileri etkili stratejileri öğrenmek için hedefler koyduğunda da yardımcı olabilir. Ve öğrenciler kendi öğrenme sonuçlarını gösterdikleri çabaya dayandırdıklarında, öğrenimlerine faydası olur.

- 7- Çocukları çoklu strateji kullanımına teşvik edin. Çoğu çocuk çoklu stratejilerle deneyerek, neyin ne zaman ve nerede iyi bir şekilde çalışacağını bularak bunlardan faydalanabilirler.
- 8- Strateji eğitimi hakkında daha çok şey okuyun. Çocukların strateji kullanımının nasıl artırılacağı hakkında yaygın fikirler edinin.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Vennman, Hout-Wolters ve Afflerbach (2006), Bilişüstü farkındalık kavramının tanımlanması ile birlikte, bu şemsiyenin altında bilişüstü ile ilgili birçok kavramın yer aldığını belirtmektedir. Bu kavramlar, bilişüstü inanç, bilişüstü farkındalık, bilişüstü deneyim, bilişsel bilgi, sezgisel bilgi, yargısal bilgi, zihin teorisi, üst bellek, bilişüstü beceriler, yönetsel beceriler, bilişüstü düşünme becerileri, öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemedir. Bilişüstü ile ilgili kavramlardan en çok tartışılan bilişüstü ile öz-düzenlemenin hangisinin bir diğersinin alt bileşeni olduğuna daırdır (Vennman, Hout –Wolters ve Afflerbach, 2006). Vennman, Hout-Wolters ve Afflerbach (2006)'nın aktarmış olduğu çalışmalara göre Brown ve De Loache (1978) ile Kluwe (1987), öz düzenlemeyi bilişüstünün bir alt bileşeni olarak ifade ederken; Winne (1996) ve Zimmerman (1995) *öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenlerinden birinin bilişüstü olduğunu öne sürmektedirler*.

McInerney ve McInerney, (2002: 114) ise bilişüstü ile öz-düzenlemenin bir birine çok benzer kavramlar olduğunu ve öz-düzenlemenin bilişüstünün güdüsel denge süreci olduğunu belirtir. Etkili öğrenen öğrenciler (bilişüstü farkındalığı olanlar) aynı zamanda öz-düzenleyicilerdir. Öz-düzenlenme becerisine sahip öğrenciler öğrenme için hedef koyarlar, uygun stratejilere karar verirler, performanslarında geribildirim arayarak öğrenimlerini gözlemlerler ve gelecek öğrenme etkinlikleri için uygun düzenlemeler yaparlar. Bu öğrenciler böylece kendi bilgi, inanç ve motivasyon, ve bilişsel süreçlerinin niteliklerinin farkında olurlar ve süreci işlemek için strateji ve hedeflerini düzenlerler.

Bilişüstü Farkındalığın öğrenme üzerindeki etkileri ya da öğrenmeyle ilişkisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazın tarandığında araştırmaların bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Wright ve Jacobs (2003) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma zorlukları ile okuma performansları üzerinde bilişüstü stratejilerinin kullanıldığı öğretimsel yöntemin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocuklara verilen eğitimin çocukların okuma zorluklarını azalttığı ve okuma performanslarını geliştirdiği görülmüştür. O' Brien (2003), öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmasında bilişsel olmayan ve bilişüstü becerilerin matematik problemlerinin çözümünde etkili olduğu sonucunu gözlemlemiştir. Johnson (2002) yapmış olduğu çalışmasında drama yöntemi ile çocukların düşünme süreçlerini yansıtmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları dramanın çocuğun düşünme yetilerini ve bilişüstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir. Hamlin (2001) tarafından yapılan “Yetişkinlerin Başarısındaki Öğrenme Stratejileri ve Bilişüstünün Etkileri” adlı çalışmada amaç geleneksel öğretimin, öğrenme stratejileri ile geleneksel öğretimin ve bilişüstü ve öğrenme stili stratejilerinin katılımcıların akademik başarılarına ve kendi kendine öğrenme ile olan etkilerini araştırmaktır. Bu çalışma 113 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta kendi kendine öğrenenler, geleneksel olarak öğrenenler ve öğrenme stilleri kendilerine verilenler arasında bilişüstü bilgi bakımından anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık belirgin bir şekilde kendi kendine öğrenenler lehinedir. Alanso, (1999), üstün yetenekli çocukların bilişüstünü inceleyen meta-analitik çalışmasında üstün yetenekli olma ve bilişüstü arasında bir ilgi olduğunu saptamıştır. Ancak yurt dışında yapılan bir başka çalışmada; Wilburne (1997) İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme başarıları ve tutumlarında bilişüstü stratejilerin kullanılmasının öğretime etkilerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık elde edememiş olmasına rağmen yapılan görüşmelere göre bilişüstü eğitimin eğitimsel ilerleme için yararlı olduğu bulguları elde edilmiştir. Cardelle-Elawar (1992) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere matematik problemlerini çözmeye yardımcı olmak

için bilişüstü becerilerini nasıl kullanacakları öğretilmiştir. 30 günlük ders sonrasında bu bilişüstü farkındalık eğitimini almış olan öğrencilerin matematikte daha başarılı oldukları ve matematiğe karşı tutumlarının arttığı saptanmıştır

Yurt içinde ise Gürşimşek, Çetingöz ve Yoleri (2009), okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının sonucunda, bilişüstü farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, bilişüstü farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha olumlu problem çözme yaklaşımına sahip olduğu yönündedir. Akyol (2009) çalışmasında öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve biliş ötesi strateji seviyelerinde farklılık olup olmadığını ve bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarılarına olan katkısını incelemiştir. 1517, 7.sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanma seviyelerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Yabaş (2008) çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim tasarımı merkeze alarak, bu tasarımın öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, deney grubu lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Yıldız (2008) ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde yapmış olduğu çalışmada, 5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimin öğrencilerin bilişüstlerine ve bilişüstüne yönelik sınıf çevresine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmasının sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Üst Biliş Dokümanının biliş bilgisi faktöründen aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine, anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ancak Erdoğan (2008) tarafından “Bilişüstü Yeti Soruları İçeren ve ya İçermeyen Somut Materyal Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Çokgen Bilgilerine Etkisi” adlı çalışmasında bilişüstü eğitimi alan ve almayan grup arasında anlamlı farklılık elde edememiştir. Duru (2007) araştırmasında, beyin fırtınası ile işlenen fen bilgisi dersinin akademik başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi incelemiştir. Ancak bilişüstü becerilerde anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Özcan (2007) araştırmasında öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarına etkileyen faktörlerin hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerilerini kullanmaları ile derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin mezun olduğu okulun, kıdeminin, çalıştığı okulun türünün, okuttukları sınıfın mevcudunun derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Çetin (2006) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin bilişüstü becerilerinin incelenmesinin ortaya konulması ile ilgili yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ve mesleği, okudukları okul türü ve özel ders alıp almama durumu ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin ailenin aylık geliri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Olgun (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda; bilgisayar destekli fen öğretiminin öğrencilerin fen bilgisine dönük tutumlarını ve bilişüstü becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Çiçekçioğlu (2003) yapmış olduğu çalışma ile bilişsel ve biliş ötesi okuma stratejilerinin direk ve tümeleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına olası etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin biliş ötesi stratejilere oranla daha fazla bilişsel stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Ancak Yılmaz (2003) bilişüstü eğitim ile problem çözme becerileri ilişkisini araştırdığı çalışmasında anlamlı farklılık elde edememiştir. Yine Özcan (2000) tarafından yapılan bir başka çalışmada bilişüstü becerilerin 6.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisinin incelediği deneysel çalışmaya göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık elde edememiştir.

Gage ve Berlinger (1988) bilişüstü farkındalığın 5-7 yaşlarından itibaren ortaya çıkmaya başladığını ve okul yılları süresince geliştiğini belirtmişlerdir. McInerney ve McInerney, (2002:114)’de görüşleriyle bunu desteklemektedirler. Onlara göre de bilişüstü farkındalık erken yaşlarda ortaya çıkmakta ve ergenlik boyuna devam etmektedir.

Sonuç olarak bu alan yazın araştırması göstermektedir ki; yurtiçi ve yurt dışında bilişüstü ve bilişüstü farkındalık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların özellikle çocuk örnekleminde bilişüstü farkındalığın değişkenler üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonuçları ile karşılaştırırken, yetişkinler ile yapılan çalışmalardaki sonuçlar ise değişkenlik göstermektedir.

## KAYNAKLAR

- Akyol, G. (2009). "The Contribution of Cognitive and Metacognitive Strategy Use to Seventh Grade Student's Science Achievement", METU, Unpublished Master Thesis,
- Alonso, E. (1999). "A Meta-Analysis of the Metacognition of Gifted Children", Miami Institute of Psychology of the Caribbean Center for Advanced Studies Miami, Florida, for the degree of doctor of Psychology, UMI number: 9925122
- Anderson, D. & Walker, R. (1990). "Approaches to Learning of Beginning Teacher Education Students". (Eds: M.Bezzina - J.Butcher) *The Changing Face of Professional Education. Collected Papers of the AARE Annual Conference*, Sydney University, Sydney: AARE.
- Anderson, V. ve Hidi, S. (1989). "Teaching Students to Summerize" *Educational Leadership*, 46, (29).8.
- Bakopanos, V. ve White, R. (1990). "Increasing Neta-Learning Part 1, Encouraging Students To Ask Questions", *SET Research Information For Teaching*, 1(11).
- Biggs, J. (1987). "Reflective Thinking and School Learning. An Introduction to The Theory and Practice of Metacognition", *SET Research Information for Teachers*, 2, (10).
- Blakey, E. ve Spence, S. (1999). "Thinking For the Future". *Emergency Librarian*, May/June.17, 11-13.
- Brown, A. L. ve Deloache, J. S. (1978). "Skills, Plans and Self-regulation", *Children's Thinking: What Develops?* In R. S. Siegel (Eds..) 3-35. N.J. Erlbaum: Hillsdale,
- Brown, A. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms", In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 65-116. NJ.Erlbaum: Hillsdale,
- Butler, D. L. (1998). "The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-regulated Learning: A Report of Three Studies", *Journal of Educational Psychology*, 90,682-697.
- Cardelle Elawar, M. (1992). "Effects of Teaching Metacognitive Skills to Students With Low Mathematics Ability", *Teaching and Teacher Education*, 8, 109-121.
- Clarck, R. E. (1998). "Reconsidering Research on Learning From Media", *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Costa, A. L. (1984). "Mediating the Metacognitive". *Educational Leadership*, 42. 57-62.
- Costa, A. L. ve Marzano, R.(1987). "Teaching the Language of Thinking", *Educational Leadership*, 45, 29-33.
- Çakiroğlu, A. (2006). "Üstbilişsel Beceriler ve Okuduğunu Anlama", *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara. Cilt:1,197-203.
- Çetin, B. (2006). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerinin İncelenmesi", *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı cilt:2*, Ankara
- Çiçekçiöğlü, D. (2003). *The Effects of Direct and Integrated Instruction of Cognitive and Metacognitive Reading Strategies at Awareness-Rasing Level on Reading Proficiency and Strategy Use*, Middle East Tecnical University, Master Thesis.
- Dart, B. C. ve Clarke, J. A. (1990). "Modifying the Learning Environment of Students to Enhance Personal Learning", In M.Bezzina ve J.Butcher (Eds.). *The Changing Face of Professional Education. Collected Papers of the AARE Annual Conference*, Sydney University, Sydney:AARE
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derry, S. J. (1989). "Putting Learning Strategies to Work", *Educational Leadership* 46, 4-10.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası İle Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi; Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, B. (2007). *The Effect of Physical Manipulative With or Without Self-Netacognitive Questioning on Sixth Grade Students' Knowledge Acquisition in Polygons*, METU Unpublished Master Thesis.

- Erdoğan, S. (2008). *Drama ile Matematik Etkinlikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Flavell, J. H. (1976). "Metacognitive Aspects of Problem Solving", In L. R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1987). "Speculations About the Nature and Development of Metacognition", In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 21-29. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D., Yoleri, S. (2009). "Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale. (<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/217.pdf>) (13.01.2010).
- Hamlin, T. M. (2001). *Effects of Learning-Style Strategies and Metacognition on Adult's Achievement*, St. John's University School of Education and Human Services, Unpublished Phd of Education theses, UMI number: 3023376
- Jacobs, J. E., ve Paris, S. G. (1987). "Children's Metacognition About Reading: Issues In Definition, Measurement, and Instruction", *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Johnson, C. (2002). "Drama and Metacognition", *Early Child Development and Care*, 172, 595-602.
- Kluwe, R. H. (1987). "Executive decisions and Regulation of Problems Solving Behavior", In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*, 31-64. N.J.Erlbaum: Hillsdale
- Mageean, B. (1991). "Self-Report: a Note on Psychology and Instruction", *Australian Journal of Education*, 35, 41-59.
- Marzano, R. V. ve Arredonto, D. E.(1986). *Tactics for Thinking Aurora*, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Mclneryney, D. M. ve Mclnerney, V. (2002). "Educational Psychology-Constructing Learning", *Pearson Education Australia Pty Limited*, Prentice Hall.
- Okur, S. (2008). *Student's Strategies, Episodes' and Metacognitions in the Context of PISA 2003 Mathematical Literacy Items*, METU, Unpublished Master Thesis.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi*, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özcan Küçük. Z. Ç. (2000). *Bilişüstü Becerilerin 6. Sınıf Öğrencilerine Öğretilmesi*, Boğaziçi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilişüstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özsoy, G. (2006). "Problem Çözme ve Üstbiliş", *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* cilt:1, 235-245. Ankara
- Perry, K. E. (1998). "Young Children's Self-regulated Learning and Contexts That Support It", *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Pressley, M. ve WOLOSHYN, V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge MA: Brookline.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A. ve Erickson, L. G. (1986). "Some Effects of Summarization Training on Reading and Studying", *Reading Research Quarterly*, 21, 422-438.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology*, Mc Graw-Hill Higher Education, New York.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). "Assesing Metacognitive Awareness", *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. ve Moshman, D.(1995). "Metacognitive Theories", *Educational Psychological Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. (2002). "Promoting General Metacognitive Awareness" *Metacognition in Learning and Instruction*. H. J. Hartman (Ed.) Kluwer Academic Publishers, London.
- Selçioğlu Demirsöz E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Slawin, R. E. (2003). *Educational Psychology, Theory and Practice* Boston: Allyn and Bacon, USA.



- Swan, S. ve White, R. (1990). "Increasing Meta-Learning. Part. 2 Thinking Books", *SET Research Information for Teachers*, 2 (11).
- Topçu, A. (2005). *The Effect Of The Web Based Asynchronous Teaching Method Course On The Pre-service Teachers' Achievement, Metacognition and Attitudes Towards Computer, www and Web Based Course*, Middle East Technical University Unpublished PhD Thesis.
- Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). "The Learning Progress of Australian University Students: Investigations of Contextual Personological Factors". *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). "The Teaching of Learning Strategies", In M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching* New York: Macmillan, 315-327. New York.
- Weinstein, R. S. (1989). "Perceptions of Classroom Processes and Student Motivatoin: Children's Views of self-Fulfilling Prophecies" In C. Ames ve R. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education: U.3, Goals and Cognitions*. Orlando: Academic Press.
- White, R. T. ve Gunstore, R. F. (1989). "Meta-learning and Conceptual Change", *International Journal of Science Education*, 11, 577-586.
- Wilburne, J. M. (1997). *The Effect of Teaching Metacognition Strategies to Pre-service Elementary School Teachers on Their Mathematical Problem-Solving Achievement and Attitude*, Temple University Graduate Board, for the degree of doctor of Education, UMI number:9724297
- Winne, P. H. (1996). "A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning" *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
- Winne, P. H. (1997). "Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning", *Journal of Educational Psychology*, 89, 397-410.
- Wood, E., Motz, M. ve Willoughby, T. (1998). "Examining Student's Retrospective Memories of Strategy Development", *Journal of Educational Psychology*, 90,698-704.
- Wright, J. ve Jacobs, B. (2003). "Teaching Phonological Awareness And Metacognitive Strategies to Children With Reading Difficulties: A Comparison Of Two İnstructional Methods", *Educational Psychology*, 23,(1).
- Veenman, M. V. J, Hout Wolters, B. H. A. M., Afflerbach, P. (2006). "Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations" *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış Öğretim tasarımının Öğrencilerin Özyerlik Alguları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, E. (2008). *5E Modelinin Kullanıldığı Kavramsal Değişime Dayalı Öğretimde Üst Bilişin Etkileri: 7. Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Uygulama*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz, B. H. (2003). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinde Bilişüstü Eğitimin Etkileri*, Boğaziçi Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Zimmermann, B. J. (1995). "Self-Regulation Involves More Than Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in An Acquisition-poor Environment", *Language Awareness*, 10, 268-288.

## İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Program Değerlendirme Ölçeği Çalışması<sup>1</sup>

### A Study on Program Evaluation Scale Oriented to Illuminative Evaluation Model for the Primary School 2<sup>nd</sup> Grade English Curriculum

Oktaay Cem Adıgüzel<sup>2</sup>

Fatma Özüdoğru<sup>3</sup>

**Özet:** Bu araştırmanın amacı aydınlatıcı değerlendirme modeli kapsamında ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Aydınlatıcı değerlendirme modeli kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması ile çeşitli program değerlendirme çalışmaları incelenerek oluşturulan 83 maddeli taslak ölçek uzman görüşleri sonrasında 71 maddelive 4'lü likert tipi olarak düzenlenmiştir. Uygulamalar sonrasında açımlyıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle ölçek yapısı oluşturulmuştur. Açımlyıcı faktör analizi 2013-2014 bahar döneminde 194 öğretmen doğrulayıcı faktör analizi ise yine aynı dönemde 154 öğretmen olmak üzere toplam 348 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 38 maddeli ve üç faktör yapıllı ölçek oluşturulmuştur. Faktör isimleri; 'kazanım ve içeriğe ilişkin görüşler', 'ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler' ve 'öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler' olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları faktör 1 için 0.922; faktör 2 için 0.850 ve faktör 3 için 0.857 olarak bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Aydınlatıcı değerlendirme modeli, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı, ölçek geliştirme.

**Abstract:** The aim of this research is to develop a valid and reliable scale in order to determine teachers' views with respect to the primary school 2<sup>nd</sup> grade English curriculum within the scope of illuminative evaluation model. The draft scale having 83 items, which was developed through literature review about illuminative evaluation model and by analyzing a variety of program evaluation studies, was reorganized as having 71 items and four likert-type after specialists' views. After the applications, the scale was developed exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. In the spring semester of 2013-2014 educational year, 194 teachers for exploratory factor analysis and 154 teachers for confirmatory factor analysis participated to the study, which makes 348 primary school 2nd grade English teachers. Having analyzed the data, it was found that the scale consisted of three factors and 38 items. The names of the factors were determined as 'views regarding aims and content', 'views regarding measurement and evaluation' and 'views regarding teaching-learning process and environmental dimension'. Furthermore, internal consistency reliability coefficient levels of scale factors are 0.922; 0.850 and 0.857 respectively.

**Key Words:** Illuminative evaluation model, primary school 2nd grade English curriculum, scale development.

## GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler dünyada sınırların ortadan kalkmasını ve farklı kültür ve topluluklardaki bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamaktadır. Günümüzde yaşanmakta olan bu durum iletişim olgusunu karşımıza çıkarmaktadır. İletişimin bu derece önem kazanmasıyla, yabancı dil bilmenin gereği de artmış, birden fazla yabancı dil bilmek, farklı kültürleri tanımak ve anlamak artık her toplumdaki bireyler için bir gereksinim haline gelmiştir (İşisağ, 2008).

Avrupa Birliği'ne (AB) üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye'de de yabancı dil öğrenimine önem verilmektedir; çünkü yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik alanlarda uluslararası işbirliği için ön koşuldur ve bu yolları açmak için bir anahtardır (Genç, 2004). Bunun yanı sıra, yabancı dilde iletişim becerisi, Avrupa Komisyonu tarafından önerilen yaşamboyu öğrenme anahtar yeterliklerinden birini oluşturmaktadır

<sup>1</sup> Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (Proje No: 1303E046) desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta:ocadiguzel@anadolu.edu.tr

<sup>3</sup> Okutman, Uşak Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta:fatma.ozudogru@usak.edu.tr

(Evin Gencil, 2013; Eurydice Report, 2012). Bu nedenle, yabancı dil bilmek çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşamada ve kişisel gelişimi desteklemede önemli hale gelmiştir.

Bu doğrultuda, küreselleşen bir dünyada kendisine daha sağlam bir yer edinmek ve bu arada öğrencilerinin en az iki yabancı dil bilmelerini öngörmekte olan (Tok ve Arıbaş, 2008), Avrupa Birliği'ne katılmak isteyen Türkiye'de, öğrenim gören öğrencilerin öncelikli olarak yeterli düzeyde İngilizce öğrenmeleri beklenmektedir.

Ülkemizde yeni alınan karara göre ise 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaoköl (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6-13 yaş olarak değiştirilmiş ve 2012 Eylül ayı sonu itibarıyla 5,5 yaşını tamamlamış çocukların ilköğretime başlamalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin ilkököl 2. sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiştir (MEB, 2012). Bu uygulamayla ilkököl 4'ünde yabancı dil eğitime başlama uygulaması 2 yıl daha öne çekilerek ilkököl 2'ünden itibaren başlatılmıştır.

Yeni yabancı dil programları Türk Eğitim sisteminde 8+4 olarak yapılan modelden 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte 4+4+4 sistemine geçilmesi sonucunda var olan öğretim programlarının yeniden tasarlanması ihtiyacı nedeniyle hazırlanmıştır. Yeni sistemde İngilizce eğitiminin 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlaması 2. ve 3. sınıflara yer veren yeni bir programın hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Bunun yanı sıra, önceki sistemde 8-8.5 yaşında dil öğrenmeye başlayan öğrenenlerin artık 6-6.5 yaşında dil öğrenmeye başlamaları genç öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alan yeni bir program ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 2013-2014 öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programının, programı uygulayan öğretmenlerce değerlendirilmesi programla öngörülen amaçlara ne düzeyde erişildiğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Program değerlendirme, yeni geliştirilen bir programın ne derece etkili ve yeterli olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bir süreçtir. Sağlam ve Yüksel (2007), program değerlendirmeyi "tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreç" olarak tanımlamaktadırlar.

Program değerlendirme aşağıdaki konularda yargıda bulunmayı gerektirmektedir (Patton, 2012):

- Program ne kadar etkilidir?
- Program, ne ölçüde uygulanabildi?
- Ne tür sonuçlara ulaşıldı?
- Program katılımcıları programdan ne ölçüde ve ne şekilde yararlandı?
- Katılımcıların ne tür ihtiyaçları karşılandı?
- Program sonucunda hangi beklenmedik sonuçlar oluştu?
- Programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Program nasıl geliştirilebilir?
- Programda neler yolunda gitti, neler işe yaramadı?
- Programdan, diğer programlara yararlı olabilecek neler öğrenildi?
- Programdan elde edilen yarar, programa yapılan masrafa değdi mi?
- Programın bütçesi olduğu gibi sürdürmeli mi, artırılmalı mı yoksa azaltılmalı mı?

Program değerlendirmede, gerçekte tasarlanan, gerçekleşen beklenmedik durumlar, gerçekte uygulanan ve elde edilen sonuçlar ortaya çıkarılmaktadır. Ardından değerlendirici elde ettiği bulguları tartışmakta ve gerekirse önerilerde bulunmaktadır. Guba (1978)'e göre, değerlendirme hem programların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için hem de programın değerine ilişkin yargıda bulunmak için eğitim programlarının içsel bir parçası olmalıdır. Bu nedenle, programların değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Erden (1998)'in de belirttiği gibi uygulanan programların

aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eğitim programları geliştirildikçe, eğitimin niteliğinin artması beklenir. Eğitim programlarının geliştirilmesi ise uygulanan programların toplumun ve bireyin beklentilerini karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için sürekli olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına yansıtılması ile gerçekleştirilebilir. Başka bir deyişle, programın eksikliğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır.

Günümüze kadar yapılmış program değerlendirme çalışmalarında kullanılan değerlendirme modellerinden biri de Parlett ve Hamilton (1972) tarafından geliştirilen ‘Aydınlatıcı Değerlendirme Modelidir’. Parlett ve Hamilton (1977), sıklıkla kullanılan program değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğini sorgulayarak değerlendirmede eğitimsel ürünlerin ölçülmesini terk eden ve programı bir bütün olarak gören ve yoğun bir şekilde çalışmasını gerektiren aydınlatıcı değerlendirme modelini geliştirmişlerdir. Aydınlatıcı değerlendirmenin amacı, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları araştırmak ve katılımcılara önemli ve anlamlı gelen faktör ve konuları ortaya çıkarmaktır.

Aydınlatıcı değerlendirmede amaç, yeni bir programı incelemek ve program katılımcılarının programın özel durumlarını aydınlatmalarını sağlamaktır. Yapılan aydınlatma program değerlendiricinin programı yargılaması için değıldir. Aydınlatıcı değerlendirme modelinde ‘öğretimsel sistem’ ve ‘öğrenme ortamı’ olmak üzere iki temel kavram bulunmaktadır (Buist, 1984; Parlett ve Hamilton, 1977). Öğretimsel sistem, öğretim düzenlemelerine ilişkin resmi planlar ve açıklamalar ve pedagojik varsayımlardan oluşmaktadır. Öğrenme ortamı ise öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalıştıkları sosyo-psikolojik ve fiziki çevre olarak tanımlanmaktadır (Parlett ve Hamilton, 1977).

Aydınlatıcı değerlendirmede gözlem, katılımcılarla görüşmeler ve doküman incelemesinin yanında konuları ve önemli program özelliklerini aydınlatmak için anket ve ölçekten de faydalanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı aydınlatıcı değerlendirme modeli kapsamında ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Böylelikle geliştirilen ölçek Türkiye’de ilk defa 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesine ve 2. sınıf İngilizce öğretim programıyla varılmak istenen amaçlara ne düzeyde erişildiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin ölçek geliştirmede aydınlatıcı değerlendirme modeli temel alınmıştır. Çünkü bu model özellikle yeni programları incelemeyi ve programların özel ve kritik durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmaya açımlayıcı faktör analizi için 194, doğrulayıcı faktör analizi için 154 olmak üzere toplam 348 ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için katılımcıların kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, mezun oldukları yükseköğretim programı, deneyim vb.) belirtilmemiştir.

### 2.2. Ölçeğin Geliştirilmesi

Bu araştırma kapsamında geliştirilen taslak ölçekte aydınlatıcı değerlendirme modeli kapsamında yapılan program değerlendirme çalışmaları (Chang, 2010) göz önüne alınarak ve çeşitli program değerlendirme çalışmaları (Büyükduman, 2005; Er, 2006; Erdoğan, 2005; İnam, 2009; Küçük, 2008; Mersinligil, 2002; Orakcı, 2012; Örmeci, 2009; Sak, 2008; Seçkin, 2010; Yaman, 2010; Zehir Topkaya ve Küçük, 2010) incelenerek oluşturulan 83 madde yer almıştır.

Hazırlanan taslak halindeki ölçekten uzman görüş formu hazırlanmış ve bu form üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Eğitim programları ve öğretim alanından en az doktora eğitimine sahip iki uzman ile yabancı dil eğitimi alanından bir uzman taslak ölçeği inceleyerek gerekli değişiklikleri önermişlerdir. Uzmanlar 83 madde içerisinde birbirleri ile benzer alanları değerlendiren maddeler ile anlam gücüğü içeren maddeleri belirlemiş, bu maddelere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Üç uzman ile ayrı ayrı görüşülerek maddeler üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Bu çalışma sonrasında 12 madde çıkarılmış, bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşünden elde edilen bilgiler esas alınarak yapılan gerekli düzeltmelerden sonra 71 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Yazılan ifadeler 4'lü likert tipi ölçek formatında düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin derecelendirilmesi; Kesinlikle katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir.

### **2.3. Verilerin Analizi**

Oluşturulan taslak ölçek açımlayıcı faktör analizi için 194, doğrulayıcı faktör analizi için 154 olmak üzere toplam 348 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa ( $\alpha$ )güvenirliği,
- Örneklemin uygunluğunu, veri setinin temel bileşenler analizi için uygunluğunu ve faktörleştirilebilirliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett's Test of Sphericity),
- Madde geçerliğini sınamak için madde toplam test korelasyonları,
- Yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi,
- Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının benzer gruplarda aynı yapıyı sağlayıp sağlamadığını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

### **3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi**

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde yapılan güvenilirlik analizi sonrası, 71 maddeli ölçeğin Cronbach Alfa değerinin ,961 olduğu görülmüştür. Ayrıca, faktör analizi öncesi madde toplam değerleri (item-total statistics) incelenmiştir. Field (2009)'a göre, bir maddenin toplam değerinin 0.30'un altında olması o maddenin ölçek yapısına uymadığını göstermektedir. Bu nedenle, madde toplam değerleri 0.30'un altında olan sekiz madde (33, 39, 56, 61, 68, 69, 70 ve 71. maddeler) faktör analizi öncesi ölçme aracından çıkarılmışlardır. Bu maddeler çıktıktan sonra güvenilirlik analizi yeniden gerçekleştirilmiştir. Kalan 63 madde için Cronbach Alfa değerinin ,968 olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Açımlayıcı faktör analizini gerçekleştirmek için taslak ölçek 194 ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma verileri 2013-2014 bahar döneminde toplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett testleri uygulanmıştır. KMO testi örneklemin uygunluğunu test etmede, Barlett testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemede kullanılmaktadır. KMO ve Barlett testleri sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.859 olarak bulunmuştur. KMO katsayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir ve faktör analizi için 0.50 uygun görülmektedir (Tabachnick&Fidell, 2007). Kaiser (1974)'e göre de 0.50'nin üzerinde olması kabul edilebilir bir değerdir (Akt. Field, 2009). Büyüköztürk (2012)'e göre KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması gerekmektedir. KMO değeri 0.5-0.7 arasında orta, 0.7-0.8 arasında iyi, 0.8-0.9 arasında çok iyi ve 0.9'un üstünde ise süper olarak değerlendirilmektedir (Hutcheson&Sofroniou, 1999'dan Akt. Field, 2009). Bu durumda elde edilen KMO katsayısı 0.859

çok iyi bir değerdir. Bunun yanı sıra, Barlett testinin ise anlamlı olduğu ( $p < 0.001$ ) görölmüştür. KMO katsayısının (0.859) çok iyi bir değer olması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması ( $p < 0.001$ ), veri setinin temel bileşenler analizi için uygunluğunu, faktörleştirilebilirliğini ve örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu göstermektedir.

Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonrasında maddelerin üç faktörde toplandıkları görölmüştür. Özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 45,481'dir. Açıklanan toplam varyansa ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Açıklanan Toplam Varyans

Madde	Özdeğerler			Yüklerin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Toplamalı %	Toplam	Varyans %	Toplamalı %
1	22.464	35.657	35.657	22.464	35.657	35.657
2	3.622	5.749	41.405	3.622	5.749	41.405
3	2.568	4.076	45.481	2.568	4.076	45.481

Üç faktörlü ölçek yapısına karar verdikten sonra, ölçekteki her maddenin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması tercih edilmektedir ancak bu sınır bazı maddeler için 0.30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olmaları gerekmektedir. Yüksek iki yük değerini arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Geliştirilen üç faktörlü ölçeğe faktör döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Faktörlerin birbiriyle korelasyonu olmadığını varsayarak ve faktör yüklerini daha iyi yorumlamak için Varimax dikey döndürme seçeneği kullanılmıştır. Faktör yüklerini yorumlamak için döndürölmüş bileşen matrisi (rotated component matrix) kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucu faktör yük değerleri 0.45'in altında olan maddeler ve her iki faktörde yük değerleri farkı 0.10'un altında olan maddeler çıkarılmıştır. Her madde çıktıktan sonra madde faktör yükleri yeniden incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçekten 16 maddenin (1, 3, 6, 7, 9, 14, 25, 26, 27, 38, 42, 43, 57, 58, 59, 62) daha çıkarılması gerekmiştir.

Sonuç olarak, ölçek üç faktörlü yapıda oluşturulmuştur. Birinci faktör- 26 maddeden (21, 19, 22, 18, 11, 17, 20, 23, 34, 55, 15, 40, 16, 32, 36, 12, 10, 13, 2, 37, 28, 35, 30, 24, 29, 31), ikinci faktör- 10 maddeden (49, 48, 50, 54, 47, 53, 51, 46, 4, 52) ve üçüncü faktör- 11 maddeden (66, 65, 64, 45, 44, 5, 60, 41, 63, 67, 8) oluşmuştur. Her faktörün iç güvenilirliği (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Birinci faktörün .950, ikinci faktörün .894 ve üçüncü faktörün .833 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 47.678 olarak bulunmuş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Açıklanan Toplam Varyans

Madde	Özdeğerler			Yüklerin Kareleri Toplamı			Döndürölmüş Yüklerin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Toplamalı %	Toplam	Varyans %	Toplamalı %	Toplam	Varyans %	Toplamalı %
1	16.695	35.521	35.521	16.695	35.521	35.521	10.506	22.353	22.353
2	3.221	6.853	42.373	3.221	6.853	42.373	6.232	13.260	35.613
3	2.493	5.305	47.678	2.493	5.305	47.678	5.671	12.065	47.678

Tablo 3'te elde edilen faktörler ile cronbach alfa değerleri ve her maddenin ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu ve faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 3.Faktör Döndürme Sonuçları

Ölçek Faktörleri ve Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde toplam korelasyonu	Faktör Yüğü
<b>Faktör 1 (<math>\alpha=,950</math>)</b>				
21.İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.	2.70	.722	.610	0.722
19.İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır.	2.74	.754	.687	0.720
22.İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.	2.75	.674	.590	0.716
18.İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.	2.76	.681	.728	0.708
11.Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	2.71	.763	.608	0.683
17.İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.	2.86	.688	.635	0.680
20.İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	2.42	.680	.724	0.623
23.İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak yapılandırılmıştır.	2.61	.734	.671	0.615
34.Öğrenme öğretme süreci, kazanımları gerçekleştirecek nitelikte hazırlanmıştır.	2.72	.617	.695	0.612
55.İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.	2.65	.741	.521	0.607
15.Kazanımlar öğrencilere İngilizceye ilişkin olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir.	3.09	.555	.633	0.606
40.Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.	2.53	.677	.725	0.602
16.İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.	2.96	.579	.656	0.589
32.İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir.			.649	0.588
36.Programda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri (sanat ve oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli vb.) öğrencilerin yaş grubuna uygundur.	2.86	.698	.677	0.582
12.Kazanım ve davranışlar gözlemlenebilir niteliktedir.	2.94	.599	.709	0.578
10.Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	2.77	.713	.705	0.577
13.Kazanım ve davranışlar ölçülebilir niteliktedir.	2.80	.687	.707	0.571
2.Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	2.80	.680	.595	0.551
37.Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	2.93	.603	.541	0.539
28.İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.	2.07	.870	.522	0.530
35.Öğrenme-öğretme süreci, içerikle tutarlıdır.	2.83	.545	.512	0.518
30.İçerik somut örneklere dayanmaktadır.	2.85	.532	.508	0.510
24.İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaktadır.	2.91	.550	.555	0.503
29.İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur.	2.80	.616	.523	0.498
31.İçerikte yer alan etkinlikler yeterlidir.	2.15	.743	.382	0.451
<b>Faktör 2 (<math>\alpha=0,894</math>)</b>				
49.Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.	2.47	.645	.590	0.798
48.Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	2.50	.700	.535	0.797
50.Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kazanımları ölçmede yeterlidir.	2.53	.677	.576	0.793
54.Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	2.48	.692	.640	0.661
47.Ölçme ve değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.	2.26	.754	.560	0.637
53.Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	2.47	.684	.490	0.624
51.Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.	2.62	.704	.345	0.618

46.Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.	2.12	.809	.461	0.616
4.Programla, okuma ve yazma becerileri ders dışı etkinliklerle (ev ödevi, proje, portfolyo vb.) kazandırılabilir niteliktedir.	2.60	.829	.325	0.559
52.Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.	2.30	.656	.561	0.548
<b>Faktör 3 (<math>\alpha=0,833</math>)</b>				
66.Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.	3.25	.636	.506	0.826
65.Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.	3.10	.659	.567	0.715
64.Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.	3.09	.725	.429	0.705
45.Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır.	3.15	.649	.393	0.601
44.Program, İngilizce öğretime yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.	2.84	.628	.532	0.549
5.Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	2.91	.642	.630	0.532
60.Ders kitabının resimleri öğrencilerin dikkatini çekmektedir.	3.06	.586	.376	0.500
41.Programda "Tüm Fiziksel Tepki" (TPR) yöntemi ile fiziksel hareketler ve dil birleştirilmektedir.	2.82	.715	.540	0.500
63.Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilmektedir.	2.36	.923	.374	0.437
67.Derste İngilizce konuşulmaktadır.	2.55	.698	.395	0.435
8.Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.	2.79	.747	.369	0.429

Oluşturulan 3 faktörlü ölçeğe, altı madde (1, 3, 6, 7, 56, 61) geliştirilen ölçek için önemli maddeler olduğu için yeniden ifade edilerek ölçeğe dâhil edilmiştir. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle, bu becerilere yönelik ifadeler "Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir" (madde 1) ve "Programda İngilizce karşılıklı konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilecek niteliktedir" (madde 3) olarak yeniden ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, programda bilişsel ve duyuşsal kazanımlara yönelik olarak 6. ve 7. maddeler "Programda bilişsel öğrenmeler (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb.) ile ilgili kazanımlar yeterlidir" ve "Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir" olarak yeniden ifade edilmiştir. Ayrıca, ders kitabının da değerlendirilmesi kapsamında 56. ve 61. maddeler olan "Ders kitabında yer verilen alıştırmalar (kesme, boyama, eşleştirme vb.) yeterlidir" ve "Ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri (şarkılar, kelimelerin okunuşları vb.) yeterlidir" olarak yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak, 53 maddeli, üç faktörlü, dördümlü likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

### 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen ölçeğin uygunluğu test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçek 53 madde ve 3 faktörlü yapı göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile faktörler belirlendikten sonra, belirlenen faktör yapılarının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde amaç, daha önce belirlenen yapının doğrulanmasıdır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 53 maddeli ölçek 154 kişilik farklı bir örnekleme uygulanmıştır. Araştırma verileri 2013-2014 bahar döneminde toplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett's Test of Sphericity) uygulanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, KMO değeri .857 ve Barlett testi ise anlamlı ( $p<0.001$ ) bulunmuştur. Bu değerler, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde yapılan güvenilirlik analizi sonrası, 53 maddeli ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .948 olduğu görülmüştür. Ayrıca, faktör analizi öncesi madde toplam değerleri (item-total statistics) incelenmiştir. Madde toplam değerleri 0.30'un altında olan dört



madde (4, 46, 47, 48. maddeler) faktör analizi öncesi ölçme aracından çıkarılmışlardır. Bu maddeler çıktıktan sonra güvenilirlik analizi yeniden gerçekleştirilmiştir. Kalan 49 madde için Cronbach Alfa değerinin .953 olduğu görülmüştür.

Madde toplam değerleri düşük olan maddeler çıkarıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki her maddenin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yüklerini daha iyi yorumlamak için Varimax dikey döndürme seçeneği kullanılmıştır. Faktör yüklerini yorumlamak için döndürülmüş bileşen matrisi (rotated component matrix) kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucu faktör yük değeri 0.45'in altında olan maddeler ve her iki faktörde yük değeri farkı 0.10'un altında olan maddeler çıkarılmıştır. Her madde çıktıktan sonra madde faktör yükleri yeniden incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçekten 11 madde (3, 6, 11, 12, 13, 21, 22, 26, 28, 30, 33) çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, üç faktörlü ölçek yapısında: birinci faktör- 19 maddeden (17, 15, 16, 20, 14, 19, 32, 9, 2, 24, 25, 34, 10, 45, 1, 23, 18, 8, 27), ikinci faktör- 11 maddeden (40, 38, 39, 37, 41, 36, 42, 43, 44, 7, 49), üçüncü faktör- 8 maddeden (52, 51, 35, 29, 53, 50, 31, 5) oluşmuştur. Oluşan faktörler; 'kazanım ve içeriğe ilişkin görüşler', 'ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler' ve 'öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler' olarak adlandırılmıştır.

Kalan 38 maddenin Cronbach Alfa değeri .938 olarak bulunmuştur. Ayrıca, her faktörün iç güvenilirliği (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Birinci faktörün .922, ikinci faktörün .850 ve üçüncü faktörün .857 olarak bulunmuştur.

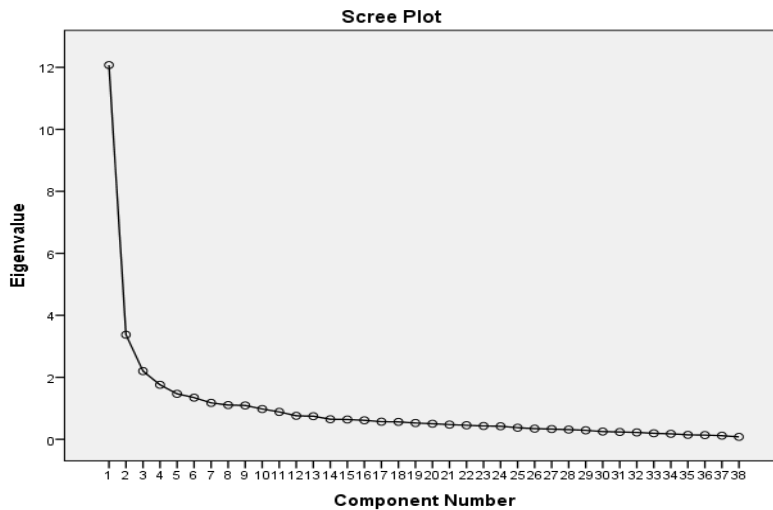
Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 46.435 olarak bulunmuş ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Açıklanan Toplam Varyans

Madde	Özdeğerler			Yüklerin Kareleri Toplamı			Döndürülmüş Yüklerin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Toplamalı %	Toplam	Varyans %	Toplamalı %	Toplam	Varyans %	Toplamalı %
1	12,073	31,771	31,771	12,073	31,771	31,771	7,742	20,373	20,373
2	3,372	8,874	40,644	3,372	8,874	40,644	5,177	13,625	33,997
3	2,200	5,790	46,435	2,200	5,790	46,435	4,726	12,437	46,435

Tablo 5'de doğrulayıcı faktör analizi sonrası elde edilen özdeğerlerin çizgi grafiği gösterilmektedir.

Tablo 5. Özdeğerlerin Çizgi Grafiği



Tablo 6’da elde edilen üç faktör ve Cronbach Alfa değerleri ile her maddenin faktör yükleri sunulmuştur:

Tablo 6.Faktör Döndürme Sonuçları

ÖlçekFaktörleriveMaddeler	Ortalama	Sd	StandartSapma	t	FaktörYükü
<i>Faktör 1. Kazanım ve İçeriğe İlişkin Görüşler(<math>\alpha=0,922</math>)</i>					
17.İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır.	2.69	153	0.81	40.83	.764
15.İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.	2.77	153	0.69	49.5	.708
16.İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.	2.68	153	0.67	49.16	.684
20.İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.	2.67	153	0.66	49.63	.640
14.İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.	2.9	153	0.58	62.06	.635
19.İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.	2.63	153	0.79	41.22	.632
32.Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.	2.49	153	0.69	44.23	.628
9.Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	2.75	153	0.63	53.93	.627
2.Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	2.77	153	0.71	48.49	.600
24.İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur.	2.72	153	0.66	51.02	.594
25.İçerik somut örneklere dayanmaktadır.	2.88	153	0.60	58.66	.584
34.Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.	2.84	153	0.67	52.46	.574
10.Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	2.71	153	0.71	47.10	.563
45.İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.	2.68	153	0.82	40.31	.540
1.Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	2.75	153	0.71	47.40	.504
23.İçerik, Türkiye’nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.	2.13	153	0.88	29.92	.493
18.İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	2.24	153	0.79	35.07	.490
8.Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.	2.81	153	0.76	45.61	.453
27.İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir.	2.64	153	0.68	48.02	.419
<i>Faktör 2. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler <math>\alpha=0,850</math>)</i>					
40.Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kazanımları ölçmede yeterlidir.	2.54	153	0.71	44.05	.784
38.Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	2.55	153	0.67	46.79	.760
39.Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.	2.47	153	0.68	44.53	.733
37.Ölçme ve değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.	2.37	153	0.75	38.80	.688
41.Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.	2.6	153	0.70	45.60	.631
36.Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.	2.25	153	0.79	35.10	.627
42.Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.	2.38	153	0.72	40.75	.621
43.Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	2.57	153	0.71	44.78	.514
44.Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	2.32	153	0.70	40.99	.421
7.Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.	2.81	153	0.64	54.14	.356
49.Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilir.	2.35	153	1	28.98	.351
<i>Faktör 3. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyuta İlişkin Görüşler(<math>\alpha=0,857</math>)</i>					
52.Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.	2.99	153	0.82	44.84	.821

51.Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.	2.94	153	0.70	51.63	.763
35.Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır.	2.97	153	0.82	44.49	.724
29.Öğrenme-öğretme süreci, içerikle tutarlıdır.	2.54	153	0.68	45.85	.636
53.Derste İngilizce konuşulmaktadır.	2.36	153	0.77	37.86	.634
50.Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.	2.97	153	0.75	48.69	.601
31.Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	2.78	153	0.64	53.97	.554
5.Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	2.81	153	0.62	55.93	.521

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada aydınlatıcı değerlendirme modeli kapsamında ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. 2013-2014 öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik hazırlanan bu ölçek programın eksik yönlerini belirleyerek program geliştirme çalışmaları için ilgili ve yetkili makamlara faydalı olacak veriler elde edilmesini sağlayacağından önemli olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmanın bir katkısı da alanyazın taraması sonucunda ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasının olmayışı ve geliştirilen ölçeğin bu eksikliği giderebilecek olmasıdır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve toplam madde sayısının 38 olduğu saptanmıştır. Bu faktörler, araştırmacılar tarafından ‘kazanım ve içeriğe ilişkin görüşler’, ‘ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler’ ve ‘öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşler’ olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı kullanılarak sınanmıştır. Ölçek faktörlerinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.922; 0.850 ve 0.857 olarak oldukça yüksek bulunmuştur. İleriye dönük olarak geliştirilen ölçeğin güvenilirliği bu çalışmada kullanılan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının yanında test-tekrar test ya da iki yarı test güvenilirliğiyle sınanabilir.

Geliştirilen ölçekte dört madde (5, 7, 32, 34) faktör ismi ile uyuşmamaktadır. Bu maddelerin çıkarılması durumunda faktör yapısı bozulmaktadır. Bu nedenle, bu maddelerin anlamları uygulama öncesinde yeniden düzenlenecektir.

Geliştirilen ölçeğin önce açılımlayıcı ardından doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılarak geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular, ölçeğin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

## KAYNAKLAR

- Buist, M. (1984). Illuminative evaluation. J. Lishman (Ed.), *Evaluation (Research Highlights 8)* içinde 85-96. London: Department of Social Work University of Aberdeen.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, I. Y. (2010). *An evaluation of curricular implementation in centralcity English village: A case of an elementary school in southern Taiwan*. Yayınlanmamış doktora tezi. Alliant International University, San Diego.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary state schools: The views of the teachers and the students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eurydice Report (2012). Developing keycompetences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf) adresinden 2 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3<sup>rd</sup> Edition)*. London: Sage Publications.
- Genç, A. (2012). Türkış dünyasının yabancı diltalebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 42, 175, 185.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (Monograph Series no. 8). Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of the English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil\\_soru\\_cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf) adresinden 24 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mersinlilil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Orakcı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Örmeci, D. N. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades in respect of teachers' opinions*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Parlett, M. ve Dearden, G. (1977). *Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education*. California: Pacific Soundings Press.
- Parlett, M. ve Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. M. Parlett ve G. Dearden (Eds.), *Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education* içinde (ss. 9-29). California: Pacific Soundings Press.
- Patton, M. Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. California: Sage Publications.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi*, 18, 1-14.
- Sak, Ö. (2008). *İlköğretim I. kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Tok, H. ve Arbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimini. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Zehir Topkaya ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65.

**Ek 1.**

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Program Değerlendirme Ölçeği

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Programda dinleme ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.				
2. Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.				
3. Kazanımlar, programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.				
4. Programda duyuşsal (ilgi, olumlu tutum, motivasyon vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.				
5. Programda psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.				
6. Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.				
7. Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.				
8. İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.				
9. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır.				
10. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.				
11. İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır.				
12. İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.				
13. İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.				
14. İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.				
15. İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.				
16. İçerik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesine uygundur.				
17. İçerik somut örneklere dayanmaktadır.				
18. İçerik, iletişim ağırlıklı düzenlenmiştir.				
19. Öğrenme-öğretme süreci, içerikle tutarlıdır.				
20. Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.				
21. Programda önerilen öğretim yöntemleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmektedir.				
22. Program, İngilizce öğretimine yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik etmektedir.				
23. Program öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamların (drama, oyun, şarkı) yaratılmasına olanak sağlamaktadır.				
24. Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.				
25. Ölçme ve değerlendirme, programın amaçlarıyla tutarlıdır.				
26. Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.				
27. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.				
28. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kazanımları ölçmede yeterlidir.				
29. Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.				
30. Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.				
31. Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.				

32.Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.				
33.İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.				
34.Okulumuzda programda kullanılması önerilen öğretim materyal, araç ve gereçlerine (görsel ve işitsel) kolaylıkla ulaşılabilir.				
35.Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.				
36.Sınıfta İngilizce oyunlara yer verilmektedir.				
37.Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.				
38.Derste İngilizce konuşulmaktadır.				

## Lise Okul Yöneticilerinin Okullarda Şiddeti Önleme Yeterlikleri: Mersin İli Örneği

### Competences of High School Managers Preventing Violence at School: The Case of Mersin

Yusuf İnandı<sup>1</sup>

Sevgi Yıldız<sup>2</sup>

**Özet:** Bu araştırma liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre okullarda şiddeti önlemek için yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu yeterlikler öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, veli ve çevre boyutu ile eğitim ortamı boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Mersin ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan 244 öğretmenden oluşmaktadır. Yönetici yeterliklerini belirlemek amacıyla Uçar ve Helvacı (2010) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterlikler Ölçeği” (OŞÖSYÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, t-testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, okul yöneticilerinin şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklerin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre boyutlarında yüksek olmasını beklemektedirler. Eğitim ortamı boyutunda ise görece daha düşük bir beklenti içindedirler. Öğretmenlerin eğitim ortamı boyutundaki görüşleri, okul türü değişkenine göre, öğrenci boyutundaki görüşleri ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyet, boyutlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Şiddet, okul yöneticisi, şiddeti önleme yeterlikleri

**Abstract:** This research has been done to determine the views of the teachers who work in high schools and their competency to prevent the violence in schools according to their sex, seniority and type of school varieties. These competences are studied through student extent, teacher extent, parent-environment extent and educational atmosphere extent. Working group of this study is 244 teachers. They are working in high schools in Mersin city center. Data is collected from “Scale of Qualification That School Managers Must Have To Prevent Violence”. To analyze the data, descriptive analysis, t-test and Anova were used. As a result of research findings, high school teachers who builds working group think that competences which school managers must have to prevent violence must be “very much” level by teacher, student and parent-environment dimensions. Educational atmosphere dimension is at “much” level. Moreover, educational atmosphere dimension has meaningful difference according to school type variety and student dimension has also meaningful difference according to seniority variety. Sex variety doesn't have meaningful difference on the dimensions.

**Keywords:** Violence, school manager, violence prevent competency

## GİRİŞ

Toplumsal işleyişin önemli bir parçası olan eğitim kurumları, son dönemlerde, tehlikeli sayılabilecek haberlerle gündemde yer almaktadır. Toplumsal hayatın en büyük sorunları arasında kabul edilen şiddet, toplumun yapılandırılmasında önemli bir role sahip olan okullara da yansımakta, özellikle öğrenciler arasında son derece yaygınlaşmaktadır.

Tehlikeli ve ciddi bir sorun olarak kabul edilen okulda şiddetin önlenmesinde birinci sorumlu olarak okul yöneticileri görülmektedir. Şiddetin önlenmesi için okul yöneticilerinin çeşitli girişimlerde bulunmaları, olayları geniş perspektiften ele alarak değerlendirmeleri ve uygun çözümler üretebilmeleri beklenmektedir. Ancak bu beklentilerin karşılanabilmesi noktasında yöneticilerin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada yöneticilerin sahip olması beklenen yeterlikler öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle şiddet kavramının operasyonel tanımı yapılmakta, hangi davranışların bu tanımın kapsamına girdiği belirlenmekte ve okulda bu tip davranışların önlenmesine yönelik yapılabilecekler ele alınmaktadır. Şiddeti önlemede yöneticilerden beklenen yeterlikler ise öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı ve veli – çevre boyutlarında ele alınmaktadır.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, inandiyusuf@gmail.com

<sup>2</sup> Arş. Gör., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, svgrbz.mrsn@gmail.com

### 1.1. Şiddet ve Okulda Şiddet

Latince “violentia” kelimesinden türetilen şiddet kavramı sert acımasız kişi anlamının yanında, eylem olarak sert kullanarak davranmak ve kurallara karşı gelmek fiilleri ile ilişkilendirilmektedir (Demiray, 1994). Dünya Sağlık Örgütü ise bireyin fiziksel ve psikolojik gücünü kendisine, başka birine ve ya başka bir gruba yöneltmesi sonucu yaralanma, psikolojik sorun, gelişimsel sorun, yoksun bırakma ya da ölüme yol açabilecek eylemleri bilinçli olarak yapması ve ya yapmakla tehdit etmesi olarak ifade etmektedir (Gittins, 2005). Könel (2000) genel anlamda kaba ve sert davranışlar ifade eden şiddet kavramının özel anlamda ise zarar veren davranışları kapsadığını vurgulamaktadır. Öte yandan alanyazında hayatın hemen hemen her alanında görülen şiddet olgusunun sadece fiziksel müdahale olarak sınırlandırılmasının yanlış olduğunu savunan görüşler söz konusudur. Bu düşünceye göre baskı davranışlarıyla ilişkilendirilebilecek her eylem şiddet olgusu içerisinde yer almaktadır.

Diğer yandan alanyazında şiddet eğiliminin kaynağı ile ilgili farklı görüşlere rastlanmaktadır. Bir bakış açısı şiddetin biyolojik yönünü öne çıkarırken, diğer bakış açısı sosyal etkenlerin şiddeti ortaya çıkardığını savunmaktadır. Biyolojik yönünü savunan bakış açısına göre şiddet davranışının ortaya çıkmasında çok büyük ölçüde kalıtsal faktörler ve sağlıklı bir psikoloji söz konusu iken sosyal etkenleri savunan bakış açısına göre kişilerin içinde bulunduğu durum ve koşullar şiddetin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ancak şiddet davranışının ortaya çıkmasında hem biyolojik hem de sosyal etkenlerin belirli ölçülerde rollerinin olduğu yaygın olarak kabul görmekte (Ayan, 2006), şiddetin birçok faktörün etkileşiminden oluştuğunu ifade eden görüşler alanyazında yer almaktadır (Balkıs, Duru, Buluş, 2005). Bu görüşe paralel olarak Tezcan (1996) şiddetin tek bir neden ile açıklanmasının yanlış olduğunu ve psikolojik, toplumsal, ekonomik, birçok faktörün şiddet davranışının oluşumunda rol oynadığını savunmaktadır. Bununla birlikte Krug (2005) şiddetin, yoksulluk, eşitsizlik, toplumsal ve politik istikrarsızlık ve kaynakların yetersizliğinin hem nedeni, hem de sonucu olduğunu ifade etmektedir.

Öte yandan aile, televizyon, gazeteler, sokak ve okul gibi gündelik yaşamın parçası olan her yerde görülen şiddet önemli bir tehlike olarak görülmektedir. Özellikle okulda şiddet son dönemlerde çok karşılaşılan ve tedirgin edici bir durum haline gelmektedir. Okulda şiddet kavramı, okul iklimini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişimlerine zarar veren saldırgan ve baskıcı davranışlar olarak ifade edilmektedir (Furlong ve Morrison, 2002). Kızmaz (2006) okulda şiddetin öğrenci-öğretmen-yönetici personel arasında yaşanan tehdit ve fiziksel baskıları içerdiğini savunmaktadır. Scott, Nelson ve Liaupsin'e (2001) göre ise okulda şiddet kavramı fiziksel zarardan daha fazlasını ifade etmektedir. Dolayısı ile okulda şiddet istenmeyen ve önlenmesi gereken ciddi konular arasında görülmektedir. Nitekim öğrenciler açısından ele alındığında okulda şiddet ile karşılaşan öğrencilerin, bu durumdan olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Pişkin (2006) şiddetin öğrenciler üzerindeki zararlarının fiziksel, psikolojik ve gelişimsel olabileceğini ifade etmektedir. Şiddete maruz kalan öğrenciler, stres, kaygı gibi psikolojik belirtiler göstermekte, hatta şiddete tanıklık eden öğrencilerin de psikolojik olarak etkilendikleri gözlenmektedir. Ayrıca şiddet, öğrencilerin akademik, fiziksel ve toplumsal gelişmelerini de yavaşlatmaktadır. Russel (1993) da okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan öğrencilerin öğrenme yaşantılarında problemler oluştuğunu vurgulamaktadır. Psikolojik olarak da olumsuz etkilenen birey zaman içerisinde okula gelme isteğini yitirmekte ve bunun sonucunda okuldan uzaklaşmaktadır. Dolayısı ile bireyler eğitimsel açıdan büyüme ve gelişme için zaman ve fırsat kaybı yaşamaktadır (Alkan, 2007). Durmuş ve Gürkan (2003) okulların istenmeyen davranışlardan ve modellerden arındırılmış bir çevre sunması gerektiğini ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Araştırma Komisyonu (2007) tarafından yürütülen şiddet konulu çalışmada tüm ülke düzeyinde 261 ortaöğretim kurumunda, toplam 26677 öğrenciye ulaşılmış, gençlere fiziksel, duygusal, sözel ve cinsel şiddet tanımları verildikten sonra son üç ay içinde şiddetle karşılaşma durumları sorulmuştur. Sonuçlara göre gençlerin %22'si fiziksel şiddet ile karşılaştığını, %35,5'i ise fiziksel şiddet uyguladığını, %53'ü sözel şiddet ile karşılaştığını, %48,7'si ise sözel şiddet uyguladığını, %36,3'ü duygusal şiddet ile karşılaştığını, %27,6'sı ise duygusal şiddet



uyguladığını, %15.8'i cinsel şiddet ile karşılaştığını, %11.7'si ise cinsel şiddet uyguladığını belirtmiştir (Özcebe, Ulukol, Mollahaliloğlu, Yardım ve Karaman, 2008). Araştırma sonuçları gençlerin şiddet ile karşılaşma oranları ile şiddet uygulama oranlarının birbirlerine yakın olduğunu dolayısı ile şiddet gören gençlerin aynı zamanda şiddet uyguladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte Şiddeti Araştırma ve Önleme Birimi ve İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile İstanbul'da 13 ilçede, 113 okul ve 2 bin 535 öğretmenle görüşülerek yürütülen “ Öğretmen Gözüyle Öğrencilerin Şiddet Davranışları” araştırmasının sonuçlarına göre, okullarda sınıf mevcutları arttıkça şiddet olayları daha çok görülmektedir. 7 ve 8'inci sınıf öğrencileri daha çok şiddet uygulamaktayken en az sınıf öğretmenleri, en fazla matematik ve fen bilgisi öğretmenleri öğrenci şiddetine maruz kalmaktadır. Mesleğini seven, deneyimli ve ders yükü az olan öğretmenler şiddet ile daha az karşılaştığını ifade etmektedir (<http://fotoanaliz.hurriyet.com.tr/galeridetay/61328/4369/2/ogrenciden-ogretmene-siddet-arastirmasi>).

Terzi (2007) okullarda -özellikle liselerde- görülen şiddet olaylarının sadece Türkiye'de değil, tüm dünyada arttığını vurgulamaktadır. Okullarda görülen şiddet olaylarının hem eğitim-öğretim etkinliğini hem de geniş bir çerçevede bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği dikkate alındığında, konunun, önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Terzi, 2007). Hem bir güvenlik sorunu hem de eğitim sorunu olarak ele alınması gereken okulda şiddet olaylarının önlenmesi için herkese önemli sorumluluklar düşmektedir. Okulda şiddeti önlemede okul yöneticileri, hem okuldaki tehlikeli ve zarar verici davranışlarla uğraşmak, hem de toplumun ve medyanın okullardaki şiddeti abartan anlayışıyla da mücadele etmek zorundadır. Okuldaki yönetimin şiddet olaylarında kararlı ve sağlam bir biçimde davranması beklenmektedir (Gorman ve Pauken, 2003).

Bununla birlikte son dönemlerde okullarda şiddet olaylarının artmasından kitle iletişim araçlarındaki şiddet içerikli program, dizi veya filmler sorumlu tutulmaktadır. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler; okullardaki şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin olarak öğrencilerin özellikle izledikleri filmlerin kahramanlarına özendiklerini ve okulda akran grupları içerisinde bu kahramanlara benzeyen davranışlar sergilediklerini ifade etmektedirler (Kızmaz, 2006). Öte yandan Şarlayan (2010), okul yöneticilerinin okuldaki şiddetin kaynağını okul içinde ve okul dışında öğretmenlerin ise daha çok okul dışında algılamakta olduklarını belirtmektedir.

Yeşilyaprak (2006), okullarda şiddet için en temel ve köklü çözümün çocukların ve gençlerin gelişim özelliklerine uygun, onların kendilerini ifade edip, değer ve saygı gördükleri, güvenli okul ortamlarının sağlanması ile mümkün olduğunu ifade etmektedir. Okul güvenliği, hem okul içi hem de okul dışı çevrenin değiştirilmesine yönelik düzenlemenin yapılmasını, saldırganlık ve benzeri istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik önlemlerin alınmasını ve okul programlarının etkili, sosyal ve birey odaklı hale getirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi ise yönetimin ve toplumun desteğinin sağlanması ile mümkün olmaktadır (Baginsky, 2003). Güvenli okulların oluşturulması için şiddet davranışları ile ilgili önleme planlarının bulunması, bunun için yaklaşımlar ve stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Önleme planları riskli davranışı gösteren çocukların davranışsal ve duygusal ihtiyaçlarını ve işaretlerini anlayacak ve bunlara cevap verecek şekilde hazırlanmaktadır. Önleme çalışmasında atılacak en acil adım çocuk ve gençlerin şiddet karşıtı tutumlar takınmalarını sağlamak için hem kendilerine hem de ailelerine yönelik müdahale programları uygulamaktır (Ögel, Tarı ve Eke, 2006). Ayrıca okullarda şiddeti önlemek için metal tarayıcılar, kamera ile gözleme, sıfır tolerans gibi çözümlerde denenmektedir. Ancak şiddeti sadece fiziksel kalıplar ile sınırlı tutmak eksik bir çözüm olarak görünmektedir. Yapılan araştırmalar, saldırganlık olarak nitelendirilebilecek davranışların akademik başarısızlıkla başlayan olaylar zincirinin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Bu yüzden, okulda şiddeti önlemek adına yapılan çalışmaların güvenli okulun yanı sıra etkili akademik eğitime teşviki içermesi önerilmektedir. Öğrenci başarısını arttıran okulların oluşturulmasıyla, okul güvenliğini artırma hedefine ulaşılabileceği kabul edilmektedir (Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001). Bununla birlikte Kepenekçi ve Çınkır (2003), öğretmenlerin, şiddet olaylarını çoğunlukla bireysel çabaları ile önlemeye çalıştıklarını; okul yönetiminin ise zorba öğrencilere karşı daha çok sözlü uyarıda bulduklarını ifade etmektedirler.

Durmuş ve Gürkan (2003) okul içerisinde en yetkili olarak görülen okul yöneticilerinin şiddeti önlemede belirli bir bilgi birikiminin yanı sıra iyi bir iletişimci, gözlemci, eşgüdümci ve öngörülür

olabilmek gibi teknik ve yapıcı davranışlar, öğretimsel liderlik, kararlarının arkasında güçlü bir duruş gibi bazı kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma bu özellikleri öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında öğretmen bakış açısıyla belirlemek ve şiddet sorununa dikkat çekmek için gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullarda şiddeti önlemek için yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektir. Okul yöneticilerinin şiddeti önlemek için sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, okullarda şiddeti önlemek için okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında sahip olması gereken yeterlikler düzeyi nedir?

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterlikler öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi liselerde görev yapan okul yöneticilerinin okullarındaki şiddeti önlemeleri konusunda öğretmen beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli bir konu veya olay ile ilgili katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirci, 2008). Ayrıca bu çalışmada farklı grupların belirtilen değişkenler açısından karşılaştırılması söz konusu olduğundan araştırma aynı zamanda ilişkisel bir çalışmadır (Erkuş, 2011).

### 2.2. Çalışma Grubu

Tablo 1'e göre katılımcıların % 41.4'ü kadın, % 58.6 'sı erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 27.5' lük kısmı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahipken, %25.8'i 11-15 yıl yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %41.4'ü genel liselerde görev yapmakta iken, %33.6'sı Anadolu liselerinde %25'i ise meslek liselerinde görev yapmaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişken	Sayı	Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	101	% 4.4
	Erkek	143	% 58.6
Kıdem	1-5 yıl	19	% 7.8
	6-10 yıl	36	% 14.8
	11-15 yıl	63	% 25.8
	16-20 yıl	59	% 24.2
	21 yıl ve üzeri	67	% 27.5
Okul Türü	Meslek Lisesi	61	% 25
	Anadolu Lisesi	82	% 33.6
	Genel Lise	101	%41.4
	Toplam	244	%100

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada okul yöneticilerinin şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesi amacı ile Uçar ve Helvacı (2010) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterlikler Ölçeği" (OŞÖSYÖ) kullanılmıştır. Ölçekte, 1' in en

düşük puan, 5 'in ise en yüksek doyum düzeyini ifade ettiği 5' li puan cetveli kullanılmıştır (1: Hiç katılmıyorum; 2: Kısmen katılıyorum; 3: Orta düzeyde katılıyorum; 4: Büyük ölçüde katılıyorum; 5: Tamamen katılıyorum). Ölçek, öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, veli-çevre boyutu ve eğitim ortamı boyutu olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğrenci boyutunda şiddeti önlemede sahip olmaları gereken yeterlikler alt ölçeğinde 21 madde yer almaktadır. Ölçeğin öğrenci alt boyutunda alpha iç tutarlılık katsayısı .90'dır. Madde toplam korelasyonları .45 ile .74 arasında hesaplanmıştır. 4 maddeden oluşan öğretmen boyutunda alpha iç tutarlılık katsayısı .68 dir. Madde toplam korelasyonları da .47 ile .56 arasında hesaplanmış ve maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 6 maddeden oluşan veli-çevre boyutunda hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .75 bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları da (.43 ile .69 arasında olduğundan maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Madde analizi uygulaması ile 13 maddeden oluşan okul yöneticilerinin veli-çevre boyutunda şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterlikler ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .90' dir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyonları da (.41 ile .73 arasında) maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ulaşmak için "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, çalıştığı okul türü, kıdem ve görevlerine ait bilgileri edinmeye yönelik sorular yer almıştır.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırma doğrultusunda ulaşılan verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sonrasında SPSS paket programı kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul türü, bağımlı değişkeni ise şiddeti önlemede sahip olunması gereken yeterliklerdir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet kadın ve erkek olmak üzere iki, kıdem 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri olmak üzere beş, çalışılan okul türü ise meslek lisesi, genel lise ve Anadolu lisesi olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

Verilerin analizinde lise öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Lise öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile değişkenlerin çok faktörden oluşması dikkate alınarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

### **3.1. Boyutlara Ait Betimleyici Bulgular**

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklere ait ortalama puanları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Bu bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenci Boyutu	4.75	0.29
Öğretmen Boyutu	4.82	0.85
Veli ve Çevre Boyutu	4.75	0.30
Eğitim Ortamı Boyutu	4.39	0.24

### 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklere ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	P
Öğrenci Boyutu	Kadın	101	4.764	0.213	242	.243	.808
	Erkek	143	4.754	0.335			
Öğretmen Boyutu	Kadın	101	4.805	0.277	242	-.245	.806
	Erkek	143	4.832	1.095			
Veli ve Çevre Boyutu	Kadın	101	4.744	0.316	242	-.333	.739
	Erkek	143	4.758	0.302			
Eğitim Ortamı Boyutu	Kadın	101	4.389	0.243	242	-.467	.641
	Erkek	143	4.404	0.245			

Tablo 3'e göre, araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alt boyutlardan öğrenci boyutu [ $t(242)=.808, p>.05$ ], öğretmen boyutu [ $t(242)=.806, p>.05$ ], veli ve çevre boyutu [ $t(242)=.739, p>.05$ ] ve eğitim ortamı boyutu [ $t(242)=.641, p>.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

### 3.3. Okul Türü Değişkenine Göre Yöneticilerin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklere ait puanlarının okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere Ait Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	Varyansın kaynağı	KT	df	KO	F
Öğrenci Boyutu	"meslek lisesi"	61	4.76	0.42	Gruplar Arası	0.084	2	0.04	0.49
	"genel lise"	101	4.73	0.25					
	"Anadolu lisesi"	82	4.77	0.20	Grup İçi	20.49	241	0.08	
	"toplam"	244	4.75	0.29					
Öğretmen Boyutu	"meslek lisesi"	61	4.90	1.64	Gruplar Arası	0.55	2	0.27	0.37
	"genel lise"	101	4.78	0.29					
	"Anadolu lisesi"	82	4.80	0.26	Grup İçi	177.64	241	0.73	
	"toplam"	244	4.82	0.85					
Veli ve Çevre Boyutu	"meslek lisesi"	61	4.74	0.36	Gruplar Arası	0.23	2	0.11	1.24
	"genel lise"	101	4.72	0.31					
	"Anadolu lisesi"	82	4.79	0.24	Grup İçi	22.79	241	0.09	
	"toplam"	244	4.75	0.30					
Eğitim Ortamı Boyutu	"meslek lisesi"	61	7.34	0.29	Gruplar Arası	0.50	2	0.25	4.36
	"genel lise"	101	4.38	0.24					
	"Anadolu lisesi"	82	4.45	0.18	Grup İçi	14.00	241	0.05	
	"toplam"	244	0.24	0.24					

Tablo 4' de öğrenci boyutu [ $F(2,241)=.493, p>.05$ ], öğretmen boyutu [ $F(2,241)=.377, p>.05$ ], veli ve çevre boyutu [ $F(2,241)=1.240, p>.05$ ] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim ortamı boyutu ise [ $F(2,241)=4.362, p<.05$ ] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi okul türü arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucuna göre, anadolu lisesi ( $X = 4.778$ ) ve meslek lisesi ( $X = 4.767$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre anadolu lisesi öğretmenleri meslek lisesi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin şiddeti önlemede eğitim ortamı boyutunda daha fazla yeterliliğe sahip olması beklenmektedir.

### 3.4. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Bulgular

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarında şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklere ait puanlarının kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Şiddeti Önlemede Sahip Olması Gereken Yeterliklere Ait Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	X	Ss	Varyansın kaynağı	KT	df	KO	F	P
Öğrenci Boyutu	"1-5"	19	4.99	0.56	Gruplar Arası	1.24	4	0.31	3.84	0.005
	"6-10"	36	4.69	0.21						
	"11-15"	63	4.74	0.23	Grup İçi	19.33	239	0.08		
	"16-20"	59	4.74	0.23						
	"21 ve üzeri"	67	4.74	0.29	Toplam	20.58	243			
Toplam	244	4.75	0.29							
Öğretmen Boyutu	"1-5"	19	4.3	0.29	Gruplar Arası	1.91	4	0.47	0.64	0.629
	"6-10"	36	4.72	0.33						
	"11-15"	63	4.79	0.28	Grup İçi	176.29	239	0.73		
	"16-20"	59	4.97	1.65						
	"21 ve üzeri"	67	4.79	0.34	Toplam	178.20	243			
Toplam	244	4.82	0.85							
Veli ve Çevre Boyutu	"1-5"	19	4.81	0.18	Gruplar Arası	0.28	4	0.07	0.74	0.586
	"6-10"	36	4.69	0.29						
	"11-15"	63	4.77	0.31	Grup İçi	22.74	239	0.09		
	"16-20"	59	4.72	0.27						
	"21 ve üzeri"	67	4.76	0.35	Toplam	23.02	243			
Toplam	244	4.75	0.30							
Eğitim Ortamı Boyutu	"1-5"	19	4.42	0.23	Gruplar Arası	0.38	4	0.09	1.63	0.167
	"6-10"	36	4.40	0.22						
	"11-15"	63	4.44	0.20	Grup İçi	14.13	239	0.05		
	"16-20"	59	4.33	0.24						
	"21 ve üzeri"	67	4.39	0.28	Toplam	14.51	243			
Toplam	244	4.39	0.24							

Tablo 5'te öğretmen boyutu [ $F(4,239)=.648, p>.05$ ], veli ve çevre boyutu [ $F(4,239)=.740, p>.05$ ] ve eğitim ortamı boyutu [ $F(4,239)=1.631, p>.05$ ] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrenci boyutu [ $F(4,239)=4.383, p<.05$ ] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın kaç yıllık öğretmenler arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucuna göre, 1-5 yıllık kıdeme sahipler ( $X = 4.995$ ), 6-10 yıl kıdeme sahipler ( $X = 4.693$ ), 11-15 yıl kıdeme sahipler ( $X=4.747$ ), 16-20 yıl kıdeme sahipler ( $X=4.743$ ) ve 21 ve üzeri ( $X=4.749$ ) puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre mesleğinin ilk yıllarında olan 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler, mesleklerinde daha kıdemli öğretmenlere göre okul yöneticilerinin şiddeti önlemede öğrenci boyutunda daha fazla yeterliliğe sahip olmalarını ve öğrenciler üzerinde daha etkili olmalarını beklemektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullarda şiddeti önlemek için okul yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu yeterlikler öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, veli ve çevre boyutu ile eğitim ortamı boyutunda ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenleri, okul yöneticilerinin şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterliklerin öğrenci, öğretmen, veli ve çevre boyutlarında "pek çok" düzeyinde olması gerektiğini düşünmektedir. Eğitim ortamı boyutu ise "çok" seviyesindedir. Benzer olarak Uçar (2010), Uşak ili ortaöğretim okullarında görev yapan 327 öğretmen ile yürüttüğü şiddeti önlemede okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemeye yönelik çalışmasında ise öğrenci, veli ve çevre ile eğitim ortamı boyutlarının "pek çok", öğretmen boyutunda ise "çok" seviyesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğrenci boyutunda sahip olması gereken yeterlikler düzeyi "pek çok" seviyesindedir. Bu boyuta göre öğretmenler okul yöneticilerinden bürokratik işlerinin dışında öğrenciler ile daha fazla ilgilenmelerini beklemektedir. Öğrencileri daha yakından takip edebilmeli, öğrencilerin okula tehlikeli aletler getirmesini engelleyici tedbirler alabilmeli, şiddete meyilli öğrencileri izleyebilmeli, öğrenci aileleri ile iletişim halinde olmalı, şiddete karşı öğrencilere eğitimler verebilmeli, öğrencilere insani ve etik değerler kazandırabilmeli ve sorunların çözümünde aktif olmaları öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinden yüksek düzeyde beklenmektedir. Bu beklentiye paralel olarak Uysal ve Temel, 2001 ve 2002 yılları arasında bir ilköğretim okulunda yürüttükleri çalışmalarının sonucunda haftada ikişer saat şiddete karşı eğitime tutulan deney grubu öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin azaldığını saptamışlardır. Bu sonuç okul yöneticilerinin şiddete karşı öğrencilere eğitimler düzenlemeli maddesini desteklemektedir. Bunun aksine okullarda şiddet konusuyla ilgili çalışmasında Ögülmüş (2006) okullarda şiddet kimin sorunu başlığı altında şiddetin bir eğitim sorunu olduğunu oysa eğitimcilerin bu konu ile en az ilgilenen gruplardan olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan öğretmenlerin cinsiyetleri ve okul düzeyleri öğrenci boyutunda herhangi bir farklılık oluşturmazken, mesleğinin ilk yıllarında olan ve diğer öğretmenlere göre daha az tecrübeye sahip lise öğretmenleri tecrübeli öğretmenlere oranla okul yöneticilerinden, öğrenciler ile daha fazla ilgilenmelerini ve bu konularda daha fazla sorumluluk almalarını beklemektedir. Bu beklenti farklılığının temel sebebini ise deneyim ve tecrübe eksikliğinin oluşturduğu ve öğrencileri daha az tanıyan genç öğretmenlerin bu konuda okul yöneticilerinin kendilerine daha fazla yardımcı olmalarını bekledikleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmen boyutunda şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterlikler düzeyi "pek çok" seviyesindedir. Öğretmen boyutuna göre okul yöneticileri, öğretmenlerin şiddete maruz kalmamaları için güvenlik tedbirleri almalı, öğretmenlere ve öğrencilere doğru model olabilmeli ve şiddet ile başa çıkabilmede öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunabilmelidir. Özcebe, Çetik ve Üner (2006) yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin %42 ile şiddeti en fazla okulda uyguladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğrenciler %65,6 ile şiddeti en fazla arkadaşlarına uygulamaktadır. Ancak öğrenciler şiddeti öğretmen ve yöneticilerine de uygulayabilmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinden sadece yönetmek değil doğru bir model, bir lider olmalarını beklenmektedir. Bu beklenti düzeyi cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin veli ve çevre boyutunda şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterlikler "pek çok" düzeyindedir. Veli ve çevre boyutunda okul yöneticilerinden temel beklentiler, başta aileler olmak üzere tüm kişi ve kurumları sürecin ve çözümün bir parçası haline getirecek koordinasyon ve eşgüdümü sağlaması olarak sıralanmaktadır. Bu beklenti düzeyi cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Helvacı (2008) tarafından öğrenci görüşlerine göre şiddetin nedenlerini belirlemeye yönelik liselerde yürütülen çalışmada, öğrenciler şiddetin en önemli nedenlerini "ailenin ilgi eksikliği" ve "ailelerin çocuk eğitimi konusunda eğitim eksikliği" olarak belirtmişlerdir. Dolayısı

ile okul yöneticileri, şiddetin önlenmesinde aileler ile iletişim kurarak onların bu konuda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesinde aktif rol oynamalıdır. Pişkin, Öğülmüş ve Boysan (2011) hem okul yöneticileri ve öğretmenlerin hem de velilerin yer aldığı bir ekip oluşturulması ve tüm eğitim paydaşlarının şiddet konusunda sürece dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Lise öğretmenlerinin görüşüne göre okul yöneticilerinin eğitim ortamı boyutunda şiddeti önleme bağlamında sahip olması gereken yeterlikler hakkında beklentileri "çok" düzeyindedir. Eğitim ortamı boyutunda okul yöneticilerinden temel beklenti ise, okulda şiddete karşı ve duyarlı bir okul iklimi, okul kültürü oluşturmalarıdır. Bunun için tüm paydaşlar ile şiddete karşı ortak bir tavır belirlenmeli ve stratejik bir planlama oluşturulmalıdır. Okulda fiziki düzenlemeler ve personel desteği ile güvenlik sağlanabilmeli, kalabalık sınıfların oluşmasını önlenmelidir. Okul yöneticileri, öğrenciler ve öğretmenler için güvenli ve sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturabilmelidir. Hawkins ve diğerleri (2002) San Francisco'da iki büyük lisede eğitim gören 1465 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, okul güvenliğini tehdit eden unsurların fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sheley ve diğerleri (2000) ABD'de yürüttükleri araştırmada okul güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğu liselerde öğrencilerin birçoğunun savunma amaçlı silah taşıdıklarını belirlemişlerdir. Dolayısı ile güvenli bir okul ortamının olmaması şiddeti doğuran önemli nedenler arasında görülmektedir. Bu çalışma sonucunda Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinden güvenli bir okul ortamı oluşturmaları konusunda daha yüksek bir beklenti düzeyinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılık Anadolu liselerinde, güvenlik önlemlerinin daha yüksek olması, şiddet olaylarının daha az yaşanması, sınıf mevcutlarının diğer liselere göre daha az olması, öğrenci akademik başarısının daha yüksek olması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha başarılı yürütülmesi gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir. Ayrıca öğrenci başarısını arttıran okulların oluşturulmasıyla, okul güvenliğini artırma hedefine ulaşmaktadır (Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001). Dolayısı ile öğrenci akademik başarısının yüksek olduğu bu okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerinden güvenli okul ortamının oluşturulması için daha yüksek yeterlikler beklemektedir. Buna karşın okul mevcudunun daha kalabalık ve akademik başarısının daha düşük olduğu meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, bu kalabalık öğrenci grubu karşısında okul yöneticilerinin yetersiz kalabileceğini düşünmektedirler.

Alanyazında şiddet davranışlarının önceden gözlenebilmesinin zor olduğuna dair bilgiler yer alsa da Koç (2006), yaptığı çalışmada şiddete maruz kalan bireylerin %37,3'ünün psikolojik sağlıklarının bozulmaya başladığını ve % 36,1'inin psikolojik olarak önemli sorunlar yaşadığını, çocuklarda bu psikolojik sorunların depresyon, kendini değersiz ve işe yaramaz bulma, gelecekte emin olmama, düşmanca davranışlar olarak ortaya çıkabildiğini ifade etmektedir. Sonuçları göz önüne alınırsa okullar adına önemli bir sorun haline gelen şiddetin henüz oluşmadan önlenmesi önemli görülmektedir. Bunun için şiddeti oluşturan ya da tetikleyen nedenlerin belirlenmesi ve önleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi okul yöneticilerinin önemli sorumlulukları arasında ifade edilmektedir (Pehlivan, 2008). Goldstein ve Condey de, şiddet sorununun çözümünde yöneticilere önemli görevler düştüğünü, güvenli okul ortamının oluşturulması için politik, fiziksel, gözetim, katılım ve işbirliği, eğitimle ilişkili, öğrenciyle ilişkili ve genel stratejiler olmak üzere çok sayıda strateji oluşturulabileceğini ifade etmektedirler. (Aktaran, Öğülmüş, 2006). Bu çalışmanın yukarıda ifade edilen stratejilerde yer alan uygulama maddeleri ile örtüştüğü ve bu stratejileri desteklediği gözlenmektedir. Ayrıca Yavuzer (2011) okullarda şiddet ile başa çıkabilmede kısa dönemli ve uzun dönemli stratejiler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kısa dönemli stratejiler çevresel düzenlemeler ile okul-yönetim temelli stratejiler iken uzun dönemli stratejiler ise eğitim ve program temelli stratejiler ile okul sonrası alternatif etkinlikler olarak sıralanmaktadır. Bu stratejilerin ortak özelliği ise yer alan uygulamalarda okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmesi ve okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması olarak ifade edilmektedir. Gorman ve Pauken (2003) de okul yöneticilerinin hem okuldaki şiddet içerikli davranışlara hem de toplum ve medyadaki şiddete karşı duyarlı olmak durumunda olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu amaçla okul yöneticileri güvenli okul ortamı oluşturmak ve bu konuda kararlı davranışlarda bulunmak ile yükümlü görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ayan, S. (2006). Şiddet ve fanatizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (2), 199-200.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demiray, K. (1994). *Temel Türkçe sözlük*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (3. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Furlong, M. ve Gale, M. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 71-81.
- Gittins, C. (2005). Children and violence. Europe and Violence in Schools - How to Make a Difference A Handbook. Action Programme Children and Violence. Council of Europe.
- Gorman, K. ve Pauken, P. (2003). The ethics of zero tolerance, *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 24-36.
- Hawkins, S. R., Campanaro, A., Pitts, T. B., ve Steiner, H. (2002). Weapons in an affluent suburban school. *Journal of School Violence*, 1 (1), 53-65.
- Helvacı, M.A. (2008). Okullarda şiddet ve nedenleri. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 01-03 Eylül 2008 Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sakarya/Türkiye.
- Karaman-Kepekçi, Y. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Krug, E., G. (2005). Building Global Commitment For Violence Prevention. Violence Prevention Alliance. World Health Organization, Geneva. [http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924159313X\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924159313X_eng.pdf). adresinden 22.03.2012 tarihinde elde edilmiştir.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet*. (Çev. Muhtaroglu, C.). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Pehlivan, M. (2008). *İstanbul ili Kadıköy ilçesi liselerindeki okul içi şiddet algısı ve şiddete karşı alınan önlemler ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ögel, K., Tarı I. ve Yılmazçetin, E. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul. <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf> adresinden 25.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 16-24.
- Özcebe, H., Ulukol, B., Mollahaliloğlu, S., Yardım, N. ve Karaman, F. (2008). Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı, T.C. Sağlık Bakanlığı, Ankara.
- Özcebe, H., Üner, S.ve Çetik, H. (2006), *Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler*. Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri.
- Pişkin, M. (2006). *Akran Zorbalığı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi*. 1. Şiddet Ve Okul: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet Ve Alınabilecek Tedbirler. Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S. ve Boysan, M. (2011). *Güvenli okul ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici kitabı*. İnternette <http://www.okuldasiddet.net/upresimler/%C3%96gretmen%20E%C4%9Fitimi%20Program%C4%B1.pdf> adresinden 20.06.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Russel, B. (1992). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Sheley, J. F. ve Wright, J. (2000). *High school youth, weapons, and violence: a national survey of weapon-related experiences, behaviors, and concerns-final report*. Washington, D.C: US Department of Justice.
- Scott, T. M., Nelson C. M. ve Liaupsin C. J. (2001). *Effective instruction: the forgotten component in preventing school violence', education and treatment of children*, 24 (3), 309-322.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toparlama gücü. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (12), 73-81.
- Tezcan, M. (1996). Bir şiddet ortamı olarak okul. *Cogito*, 6-7, 105-108.



- Uçar, E. (2010). *Okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önlemede sahip olması gereken yeterlikler üzerine bir çalışma (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uysal, A. ve Temel, A., B. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12 (1), 20-30.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192, 43-60.
- Yesilyaprak, B. (2006). Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddeti Önlemede / Çözmede Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetlerinin Katkısı. [http://www.egitimsen.org.tr/down/siddetsempozyum\\_303-306.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/down/siddetsempozyum_303-306.pdf) adresinden 27.03.2013 tarihinde elde edilmiştir.

## Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

### Genel Kurallar

Dergiye gönderilecek olan makaleler, A4 sayfa düzeninde olmalıdır. Microsoft Word yazılımı ile Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, tek satır aralığı kullanarak, iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Sayfa düzeni yapılırken, üst, sağ, alt ve soldan 2.5 cm'lik boşluk bırakılmalıdır. Başlıklar arasında 2 satır aralığı bulunmalıdır. Tablolar 10 punto, kaynaklar kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır. Makale kaynakça ve ekler dahil olmak üzere en çok 8000 sözcük olmalıdır. Makale şablonu, dergimizin internet sitesinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

### I. Başlık

Makale başlığı en fazla 10-12 kelimedenden oluşmalıdır. Başlık 12 punto, ortalı, büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altına Türkçe başlığa yer verilmelidir. Makale başlığının altına (unvan belirtmeksizin) yazar(lar)ın adı ve soyadı ilk harfleri büyük, diğerleri küçük ve ortalananmış olarak yazılmalıdır. Başlığın bulunduğu sayfada yazar(lar)ın unvanı, çalıştığı kurum, elektronik posta adresi ve belgegeçer numaraları dipnot olarak verilmelidir.

### II. Özet ve Anahtar Sözcükler

Türkçe ve İngilizce olmak üzere, 100-150 sözcüğü geçmeyecek şekilde özet yazılmalıdır. Özetler, sağdan ve soldan 1 cm. içeri çekilmelidir. Anahtar sözcükler (3 ile 6 sözcük arasında) Türkçe özetin altında "Anahtar sözcükler" ve İngilizce özetin altında 'Keywords' başlığı kullanılarak verilmelidir. Özet başlıkları, ilk harfleri büyük, diğerleri küçük harf ve ortalananmış olarak yazılmalıdır.

### III. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları tümü büyük harf, ortalananmış ve koyu olarak; alt başlıklar ise ilk harfi büyük olmak üzere küçük harfle, sola dayalı, girinti verilmeden ve koyu olarak yazılmalıdır. Ana bölümler; GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ, KAYNAKLAR biçiminde birbirini izleyecek şekilde numaralandırılmalıdır.

### IV. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablolar, ortalanarak yerleştirilmelidir.

### V. Kaynaklar

Metin içinde gösterilen bütün kaynaklar "Kaynaklar" listesinde yer almalıdır. Kaynaklar, APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Kaynak gösterime kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi, <http://www.apasyle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

## **Trakya University Faculty of Education Journal Instructions for Authors**

### **General Format**

The paper is delivered in the following format: A4 format, all margins 2.5 cm, font size 11 pt. Times New Roman, single spaced. Tables should have a font size of 10pt. References should be written with a font size of 9 pt. Text length should not exceed 8000 words. A sample manuscript template is available on our website.

### **Headings**

Manuscript title should not exceed 12 words. It should be centered, written in Capital letters and 12 pt. Author names without the academic titles should be written under the manuscript title. Author names should be centered and the initial letters should be capital. A footnote which includes author affiliations and emails should be added to the title page.

### **Abstract and Key words**

A concise and factual abstract is required (maximum length of 150 words). The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. Immediately after the abstract, a maximum of 6 keywords should be provided.

### **Divisions and Subdivisions**

Division headings should be bold and centered. All letters should be capital. Subdivision headings should be bold and flush left. The initial letters should be capitalized. Text of the scientific paper should, basically consist of the following sections: Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusions, and References. These sections should be numbered consecutively.

### **Tables**

All graphs and tables should have a title and be numbered in the order in which they appear in the text. The title and number of the table should be placed above the table. The initial letters of the table title should be capitalized and flush left. Tables should be centered.

### **References**

Please ensure that every reference cited in the text is also present in the reference list (and vice versa). References should be organized according to APA 6 standards.