

**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Abant İzzet Baysal University
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION**



HAZİRAN / JUNE 2009
Yıl / Year: 9 Cilt: 9 Sayı: 1

ISSN: 1303-0493

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sahibi

(Fakülte Adına)
Prof. İsmail Hakkı DEMİRTAŞ

Editör

Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

Editör Yardımcısı

Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Dil Editörleri

Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS (Türkçe)
Öğr. Gör. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA (İngilizce)

Grafik & Kapak Tasarım

Yrd. Doç. Serap YASA

Sayfa Düzeni

Uzman M. Süalp GÜLER

İletişim & Sekreteryaya

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Yazışma Adresi

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 BOLU
Tel.: 0374 254 1000 (pbx) / 1606 Faks: 0374 253 4641
E-Posta: gulay_g@ibu.edu.tr

Baskı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi
Tel: 0374 254 1000 (pbx) / 1408

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Esergül BALCI BUCAK
Prof. İsmail Hakkı DEMİRTAŞ
Prof. Erol ÖZDEN
Prof. Raif GÜLCAN
Prof. Dr. Oktay ÇETİN
Doç. Dr. Gülşen BAĞCI KILIÇ
Doç. Dr. Salih ATEŞ
Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN
Doç. Dr. Nesrin KALYONCU
Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK
Yrd. Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Yrd. Doç. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ HAKEM KURULU
(Cilt: 9 Sayı: 1)

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ HAKEM KURULU (Cilt 9, Sayı 1)

Prof. Dr. Mehmet ARSLAN	Gaziosmanpaşa Üniv. Eğt. Fak.	TOKAT
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN	Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğt. Fak.	Buca/İZMİR
Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ	Hacettepe Üniv. Eğt. Fak.	ANKARA
Doç. Dr. Fatma AÇIK	Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak.	ANKARA
Doç. Dr. Ahmet AYPAY	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Eğt. Fak.	ÇANAKKALE
Doç. Dr. Feride BACANLI	Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak.	ANKARA
Doç. Dr. Yüksel DEDE	Cumhuriyet Üniv. Eğt. Fak.	SİVAS
Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ	Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak.	ANKARA
Doç. Dr. Nihal VAROL	Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak.	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğt. Fak.	ERZURUM
Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Sinan AYDIN	Yüzüncü Yıl Üniv. Eğt. Fak.	VAN
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Altay EREN	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Yasemin GÜLBAHAR	Başkent Üniv. Eğt. Fak.	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL	Anadolu Üniv. Eğt. Fak.	ESKİŞEHİR
Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur TUNCEL	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Erol KARAKIRIK	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR	Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak.	ANKARA
Yrd. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Nurten SARGIN	Selçuk Üniv. Ahmet Keleşoğlu Eğt. Fak.	KONYA
Yrd. Doç. Dr. Kıymet SELVİ	Anadolu Üniv. Eğt. Fak.	ESKİŞEHİR
Yrd. Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Ercan TOP	Abant İzzet Baysal Üniv. Eğt. Fak.	BOLU

İÇİNDEKİLER

1. Kadriye GÜRBÜZ, Doç. Dr. Soner DURMUŞ İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarındaki Yeterlilikleri.....	1
2. Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Uzm. Şaban BERK Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Bilgi Okuryazarlık Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi	2
3. Ahmet ÜSTÜN, Seher TEKİN Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	3
4. Uzm. Betül PELENDECİOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar	4
5. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN, Özlem BİRCAN Zihin Engelli Çocukların Anasınıfına Geçiş Sürecinde Ebeveyn Gereksinimlerinin Belirlenmesi	5
6. Arş. Gör. Metin AŞÇI, Öğr. Gör. Pınar KIZILHAN Educational Scenarios for the Next Two Decades in Elementary, Secondary, and Higher Education Curricula in Turkey	6
7. Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ, Öğrt. Devran ÇELİK Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri	7
8. Yrd. Doç. Dr. Zeki ARSAL Problem Çözme Stratejilerinin Problem Çözme Başarısını Yordama Gücü	8
9. İsmail İPEK Presenting Strategies on Ropes+ Model For CBI Lesson Design	9
10. Yrd. Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN, Öğrc. Birol ALVER, Dr. Öğrt. Şükrü ADA, Öğrc. Kadir AKÇAY İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İç-Dış Kontrol Odakları	10
11. Dr. Öğrt. G. Füsün G. ALACAPINAR İstasyon Tekniği İle Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri	11
12. Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS Okuyucularına Bakış Açısı Kazandırma Yönüyle Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Öykü Ve Romanları	

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi hakemli bir dergi olup, yılda iki kez yayımlanır. Dergi TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı üyesidir.

Not: Hakem Kurulu, unvan ve soyadı alfabetik sıralamasına göre yapılmıştır. Adı geçen kurul üyeleri bu sayının hakemleridir.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ, GEOMETRİK CİSİMLER, ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER ALT ÖĞRENME ALANLARINDAKİ YETERLİKLERİ *

Kadriye GÜRBÜZ, Soner DURMUŞ **

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni matematik programında yer alan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerini ve bu yeterliklerin bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem durumları, yeni programla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumları) göre ne düzeyde olduklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 25 ilköğretim matematik öğretmenine önce 23 soruluk yeterlik testi ve daha sonra bu öğretmenlerden 6 tanesine yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmamızda yeterlik tespitinde incelenen alt öğrenme alanlarından dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanında (%79) diğer alt öğrenme alanlarına yani geometrik cisimler (%56), örüntü ve süslemeler (%56) alt öğrenme alanlarına göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında bayan öğretmenlerin (%57), erkek öğretmenlerden (%33) daha fazla yeterlikte oldukları ortaya çıkmıştır. Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere yaş değişkeni açısından bakıldığında en fazla yeterlikte olan öğretmenlerin 31 ile 45 yaş arasında (%64) oldukları, en az yeterlikte olan öğretmenlerin 46 yaş ve üstü yaşta (%10) oldukları ortaya çıkmıştır. Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında en fazla yeterlikte olan öğretmenlerin 11 ile 20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%70) oldukları, en az yeterlikte olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%10) oldukları ortaya çıkmıştır. Yeterliğe yeni programla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına göre bakıldığında dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında yeni ilköğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alanların (%63), almayanlara (%40) göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programı, ilköğretim matematik öğretmenleri, yeterlik, dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süsleme.

THE QUALIFICATION LEVELS OF IN-SERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS ON THE SUB-LEARNING STRANDS, NAMELY TRANSFORMATIONAL GEOMETRY, GEOMETRIC OBJECTS, PATTERN AND TESSELLATIONS

ABSTRACT

It was aimed to determine the qualifications of in-service elementary school mathematics teachers on transformational geometry, geometric objects, pattern and tessellations. Variables such as age, gender, professional status, their in-service training or seminar related to new mathematical curriculum are also taken into consideration. An achievement test composed of 23 questions was developed and applied to 25 in-service elementary school mathematics teachers. After analyzing the data, the semi-structured interviews were applied to six teachers who are randomly selected out of 25 in-service primary school mathematics teachers. First finding of the research indicated that participants were more qualified on transformational geometry (%79) than geometric objects (%56). When gender variable is considered, in-service female teachers (%57)

were more qualified than male counterparts (%33) on transformational geometry, geometric objects, pattern and tessellations. When the age variable was taken into consideration, the qualifications of the teachers related to the transformational geometry (translation-reflection-rotation), geometric objects, pattern and tessellations were different from each other. It was found that the most competent teachers were between the ages of 31-45 (%64) and the least competent teachers were at the age of 46 or older (%10). In this research, when the professional status were taken as the variable, the qualification levels on the transformational geometry (translation-reflection-rotation), geometric objects, pattern and tessellations were the highest for teachers working for 11 to 20 years (%70) and these levels were the lowest for teachers working for 21 years or more (%10). When the variables such as teachers' receiving in-service training or seminar related to the new curriculum were taken into consideration, the qualification levels on the transformational geometry (translation-reflection-shifting), geometric objects, pattern and tessellations were higher for teachers who had received in-service training or seminar than for teachers who had not received either of them before.

Key words: Mathematics curriculum, elementary school mathematics teacher, transformational geometry, geometric objects, pattern and tessellation.

GİRİŞ

Gelişmiş tüm ülkeler son yirmi-otuz yıllık süreçte eğitim reformu girişimleri başlatmışlardır. Bu reform dalgası, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin doğurduğu bir zorunluluktan kaynaklanmıştır. Eğitim-öğretim bağlantısını kuramamış, milli ve evrensel hassasiyetlere duyarlı olmayan, toplumun sorularına cevap olabilecek bireyleri yetiştiremeyen bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasıyla, günümüzde yaşanan küreselleşmenin baskısı da eklenince ülke olarak sistemin yetersizliğine son vermek için bazı çalışmalar yapma gereği duyulmuştur (Yılmaz, 2006).

Ülkemizde öğrenim açısından, öğrencilerimizin istenilen seviyede olmadıkları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2006). Bunun üzerine nitelikli bireyler yetiştirmenin nitelikli öğretim programlarıyla gerçekleşeceği düşüncesiyle 2004- 2005 öğretim yılı başında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan komisyonunun çalışmalarıyla, öğrenci merkezli anlayışı temel alan ve oluşturmaya uygun olarak öğretim programları yenilenmiştir. Program değişiklikleri ışığında, matematik dersi öğretim programında da önemli değişiklikler yapılmıştır.

YENİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA GEOMETRİNİN YERİ VE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Yeni Matematik öğretim programı kavramsal bir yaklaşımla ve "her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu ilke ve yaklaşımla hazırlanan yeni matematik programı, öğrenciyi ve öğrencinin ilgilerini, isteklerini, ihtiyaçlarını merkeze alarak öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamıştır. Eğitim ortamında, öğrencinin problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi farklı beceriler geliştirmesi hedeflenmiştir (MEB, 2007).

Matematik öğretim programının yapısının merkezinde öğrenme alanları vardır. Öğrenme alanları alt öğrenme alanlarından oluşmuştur. Alt öğrenme alanları içinde hedeflenen kazanımlar belirtilmiştir. Matematik dersi öğretim programı, ilköğretim 1-

* Bu makale araştırmacının yüksek lisans tezine dayanılarak yazılmıştır.

** Doç.Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

5. sınıflar için dört öğrenme alanına (sayılar, ölçme, geometri ve veri), ilköğretim 6-8. sınıflar için ise beş öğrenme alanına (sayılar, cebir, ölçme, geometri, olasılık ve istatistik) ayrılarak bu öğrenme alanlarına bağlı kazanım ve etkinlikler oluşturulmuştur. Geometri, matematiğin önemli bir öğrenme alanıdır ve ilköğretim matematiğinde önemli bir yer tutar. Geometri öğrenme alanında diğer alanlarda olduğu gibi önemli değişiklikler yapılmıştır. Geometri öğrenme alanında yeni olan alt öğrenme alanları; dönüşüm geometrisi, iz düşüm, örüntü ve süslemelerdir. Bu alt öğrenme alanlarına yeni giren kavramlar, öteleme, yansıma, dönme, örüntü, süsleme ve perspektiftir (MEB, 2007). Dönüşüm geometrisi için de öğrenciye bir şeklin cetvel veya noktalı kâğıt üzerinde sağa, sola, yukarı veya aşağıya istenilen oranda ötelenmesi, bir cismin bir doğruya göre yansması, düzlemde bir nokta etrafında ve belirtilen bir açıya göre şekillerin döndürülmesi yer almaktadır. Örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında, öğrencilere eş çokgensel bölgeleri kullanarak genişleyen örüntü modelleri inşa ettirilmekte, kâğıt kesme, katlama ve yapıştırma etkinlikleri ile süsleme çalışması yaptırılmaktadır. Geometrik cisimler alt öğrenme alanında eski programdan farklı olarak eş küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden görünümüleri noktalı veya kareli kâğıt üzerine çizdirilmekte; farklı yönlerden görünümüne ait çizimleri verilen yapılar, birim küplerle oluşturulmakta ve izometrik kâğıda çizdirilerek öğrencilerin uzamsal düşünme yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu konuların programa alınmasının amacı ortaöğretimdeki bazı konuların alt yapısını oluşturmaktır. Örneğin, öteleme konusu ortaöğretimde fonksiyon konusunun, dönme konusu trigonometrinin anlaşılması için gereklidir.

Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin geometri ile ilgili kazanımları gerek günlük yaşamlarında gerekse ileriki yıllardaki çalışma alanlarında önemli rol oynar. Etkili bir geometri öğretimin verilmesinde ve öğrencilerin geometrik düşünce düzeylerinin istenilen düzeye getirilmesinde öğretmenin rolü ve önemi büyüktür. Öğretmenler eğitim sisteminin temel ögesidir. Öğretmen, iyi bir şekilde organize edilmiş programın uygulayıcısı ve yönlendiricisidir. Bu noktada, öğretmenin bilgi, beceri ve yeterliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin, ilköğretimde geometriyi iyi bir şekilde öğretebilmeleri ve öğrencilere istenilen düzeyde eğitim ortamları oluşturabilmeleri için çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerdeki bilgi eksikliği, öğrencilerin öğrenmesinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Ball, 1990).

2004 yılındaki program değişikliği ile birlikte yeni programı değerlendirmek, yeni programla ilgili öğretmen görüşlerini almak ve yeni programdaki öğretmen yeterliklerini saptamak amaçlı birçok çalışma yapılmıştır.

Batdal (2005) yeni uygulanan ilköğretim matematik öğretim programı ile daha önce uygulanmakta olan programı öğrenci odaklı bir yaklaşım ile irdelemek amaçlı yaptığı araştırmasında, yeni matematik öğretim programında kavrama ve uygulamaya yönelik, sürekli ve dinamik, öğretmen değil öğrenci merkezli, değişebilir ve güncel gibi özelliklerin dikkate alınarak değişiklikler yapıldığı ve matematiği zorlaştırmadan eğlenceli bir biçimde öğretmenin hedeflendiğini saptamıştır.

Halat (2005) “Yeni İlköğretim Matematik Programı (1–5) İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmasında, öğretmenlerin yeni matematik

programını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini incelemiş, cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin öğretmenlerin görüşleri üzerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; yeni matematik programındaki etkinliklerin öğrencileri düşünmeye sevk ettiği, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırdığı, kavramların anlaşılmasında etkili olduğu ve öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğu ancak sınıf öğretmenlerinin yeni programı uygulamakta zorlandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Temiz (2005) çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf matematik dersi yeni öğretim programının; felsefesini, amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini analiz ederek, yeni programın bir önceki programla karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmada, öğretim programının güçlü yönleri olarak; öğrenme merkezli olduğu, öğretim programının gereklilikleri ile ailenin de eğitim sürecine amaçlı olarak katıldığı ve öğretim programının öğrenciler, öğretmenler ve aileler üzerinde olumlu yansımalar yarattığı belirlenmiştir. Öğretim programının zayıf yönleri olarak ise; öğretim programının tanıtımının yetersiz olduğu, uygulayıcıların öğretim programında belirtilen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada sorunlar yaşadığı ve program geliştirme sürecinin planlı ve etkili olarak yürütülmediği saptanmıştır.

Gerek (2006) yenilenen ilköğretim programının öğrenciler üzerindeki etkisini, öğretmen gözlemlerine göre ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; yeni ilköğretim programının öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istedik davranışlar oluşturma konusunda başarılı bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur ve bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Shulman (1986) “öğretmenin ne bilmesi gerekir?, öğretmenin dersi anlatırken ne yapması gerekir?” sorularına açıklık getirmek amacıyla; öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgiler hakkında yeni bir model ortaya koymuştur. Shulman, öğretmenlerin konu alan bilgileriyle öğrencilere sunma biçimleri arasında bir ilişki olduğunu düşünerek, “konu alan bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik bilgi” arasındaki ayrımı yapmaya çalışmıştır. Araştırmaları sonucunda, öğretmen bilgi modelini “konu alan bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik alan bilgisi” şeklinde yeniden yapılandırmıştır.

Shulman (1987) yaptığı bir diğer çalışmasında, öğretmenliğin bilgi temelini 7 kategoriye ayırmıştır. Bu bilgi temeli kategorilerinden üçü içerikle (alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, içerik bilgisi) ilgilidir. Diğer dört kategori ise genel pedagoji, öğrenciler ve özellikleri, eğitimsel içerikler ve eğitimsel amaçlardır. Matematik öğretimi açısından bu durum incelendiğinde ise Ernest (1989)’e göre ise matematik öğretimi bilgisinin iki boyutu vardır: i) **Pedagojik matematik bilgisi**: Problem çözme, kavramlar, güçlükler, yaygın yapılan hatalar, etkinlikler vs. ve ii) **Matematik program bilgisi**.

Ernest (1989) bu iki genel bilgi türünden başka şu bilgi türlerinden

bahsetmektedir: i) Matematik bilgisi, ii) konu bilgisi, iii) matematik öğretimi bilgisi, iv) matematik pedagoji bilgisi, v) matematik öğretimi için sınıf düzenlemesi ve yönetim bilgisi ve vi) matematik eğitimi bilgisi.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler Shulman'dan (1987)'den sonra Grossman (1989) tarafından modelleştirilmiştir. Öğretmen bilgi modelinde, konu alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve içerik bilgisi vardır. Woolfolk'a (1990) göre öğretmenlerin; konu alanı, öğretim ilkeleri, öğrenci gelişimi ve ihtiyaçları ile öğretme-öğrenme süreçleri konusunda yeterliklere sahip olmalıdır (Gökçe, 1999). Fennema ve Franke (1992) ise matematiği etkili öğretmek için gerekli bilgi türleri olarak şunları belirtmektedir: i) İçerik bilgisi: Öğretmenlerin kavram, işlem ve problem çözme bilgilerini içeren bilgidir. ii) Pedagoji bilgisi: Etkili planlama stratejilerini, sınıf yönetimi ve motivasyonu sağlama tekniklerini içerir. iii) Öğrenci hakkında bilgi: Özellikle öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçleri ile ilgili bilgileri içerir.

Stoessiger ve Ernest (1992), İngiltere'de öğretme yeterlilikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının %68'inin kendilerini matematiği öğretmede yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Araştırmacıların vurguladıkları önemli bir nokta ise adayların neredeyse üçte birinin kendisini matematiği öğretmede yeterli görmediklerini belirtmeleridir.

MEB tarafından hazırlanan "İlköğretim Okulu Matematik Yeterlik Taslağı'nda" geometriyle ilgili öğretmen yeterliliklerinin göstergeleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2004):

- Şekil ve geometrik yapılar içindeki örüntüleri görmeye yardımcı olacak etkinlikleri bilir, ilişkilendirmeleri yapar.
- Geometrik şekillerin yapılarını ve özelliklerini incelerken (araştırırken) geometrik modelleme, örüntü (desen) ve uzamsal görselleştirme tekniklerini kullanır.
- İki ve üç boyutlu şekiller hakkında hipotezler kurar, hipotezleri test eder.
- Eşlik, benzerlik ve simetri gibi dönüşümleri içeren matematiksel durumları incelerken analitik düzlemle birlikte farklı ortamları da kullanır.
- Ölçme durumlarında uygun ölçme aracının seçimini ve kullanımını bilir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde bakanlık ve yüksek öğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu"na öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiştir. Temel Eğitime Destek Projesi'nin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 12 Nisan 2006 tarihinde resmi yazıyla yayınlanmış olup uygulanmak üzere yürürlüğe konulmuştur.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şunlardır;

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,

- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
 - Program ve İçerik Bilgisi,
- başlıklarında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde 2008 yılında İlköğretim matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri belirlenmiştir.

Geliştirilen Özel Alan Yeterliklerinde;

- Yeterlik alanı,
- Kapsam
- Yeterlikler
- Performans göstergeleri bulunmaktadır.

Aşağıda İlköğretim matematik öğretmeni özel alan yeterliklerindeki yeterlik alanları ve bu alanlardaki yeterlikler verilmiştir (MEB,2008).

1. Matematik öğretim durumlarını planlama ve düzenleme;

- Öğretimine uygun planlama yapabilme,
- Öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme,
- Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için uygun araç-gereç ve kaynaklardan yararlanabilme,
- Matematik öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme,
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirebilme,
- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

2. Matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterlikler;

- Sayılar alanındaki bilgisini öğretim sürecinde kullanabilme,
- Geometri alanındaki bilgisini öğretim sürecinde kullanabilme,
- Ölçme alanındaki bilgisini öğretim sürecinde kullanabilme,
- Olasılık ve istatistik alanındaki bilgisini öğretim sürecinde kullanabilme,
- Cebir alanındaki bilgisini öğretim sürecinde kullanabilme,
- Atatürk'ün, bilim ve matematikle ilgili düşünce, görüş ve çalışmalarını öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

3. Matematik dersi becerilerini geliştirme;

- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme,
- Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme,
- Öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirebilme,
- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilme.

4. Matematik öğretiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi;

- Düzenlediği öğrenme ortamlarının etkililiğini değerlendirebilme,
- Matematik öğretimine ilişkin izleme ve değerlendirme uygulamalarını yapabilme,
- Öğrencilerin matematiksel gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve

değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme.

5. Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma;

- Öğrencilerin matematik bilgi, becerilerinin geliştirilmesinde aile ve toplumla iş birliği yapabilme,
- Okulun bilim, kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde aile ve toplumla iş birliği yapabilme.

6. Mesleki gelişim sağlama;

- Mesleki yeterlikleri belirleyebilme,
- Matematik eğitimine ilişkin bilgisini kullanabilme,
- Matematik öğretmeni olarak mesleki gelişim sağlayabilme(MEB, 2008).

Amaç: Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler eğitim sisteminin başarısı ile ilişkilidir. Nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin yeterliklerinin tespit edilmesi önemlidir. Bu araştırmayla, İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerini ve bu yeterliklerin bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem durumları, yeni programla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumları) göre ne düzeyde olduklarını ortaya koyulacaktır.

Ayrıca ilköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerinin araştırılması yöneticilere, öğretmenlere ve konu alanı uzmanlarına bilgi sağlaması; eksiklerin ve sorunların giderilmesiyle matematik eğitiminin amaçlarına ulaşmasında önemli bir aşama olacaktır.

Problem: Bu araştırmalardan yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi “İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt problemler:

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyete göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri ne düzeydedir?
2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler,

örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri yeni ilköğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli tarama modelidir. Bu modelde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki bilgi düzeylerini belirlemek için yeterlik testi kullanılmıştır. Daha sonra toplanan verileri desteklemek ve daha iyi anlamak için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır.

Evren-Örneklem: Araştırmanın evrenini, Bolu merkezde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise Bolu merkezde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 25 gönüllü ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo-1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri

	F	%		F	%
CİNSİYET			MESLEKİ KIDEM		
Bayan	19	76	1-5 yıl arası	13	52
Erkek	6	24	6-10 yıl arası	8	32
YAŞ			11-20 yıl arası	2	8
25 yaş ve altı	6	2	21 yıl ve üstü	2	8
26-30 yaş arası	12	48	YENİ ÖĞRETİM PROGRAM İLE İLGİLİ HİZMET İÇİ EĞİTİM VEYA SEMİNER DURUMU		
31-45 yaş arası	5	20	Evet	12	48
46 yaş ve üzeri	2	8	Hayır	13	52

Veri toplama araçları: Bu araştırmada, Yeterlik Testi ve yapılandırılmış Mülakat Formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Yeterlik Testi: Yeterlik Testi'nin geliştirilmesinde ilk aşama olarak kuramsal kaynaklar ve konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak yeterlik testinde ölçülecek olan kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar:

1. Öteleme hareketini açıklar.
2. Bir şeklin öteleme sonunda oluşan görüntüsünü inşa eder.
3. Öteleme ile süsleme yapar.
4. Eş küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden görünümünü çizer.
5. Yüzlerinin farklı yönlerden görünümüne ait çizimleri verilen yapıları, birim küplerle oluşturur ve izometrik kâğıda çizer.
6. Yansımayı açıklar.
7. Dönme hareketini açıklar.
8. Düzlemde bir nokta etrafında ve belirtilen bir açıya göre şekilleri döndürerek

çizimini yapar.

9. Yansıma, öteleme ve dönme hareketleri ile süsleme yapar.

Yeterlik Testi'nin geliştirilmesinde ikinci aşama olarak belirlenen kazanımları ölçebilecek 23 soruluk bir yeterlik testi hazırlanmıştır. Bu test iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, mezun olunan üniversite-fakülte, mesleki kıdem yılı, yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumu) saptamaya yönelik soruları içermektedir. 2. bölümde dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki bilgileri ölçmeye yönelik toplam 23 soru vardır. Bu sorulardan 2 soru öteleme, 4 soru yansıma, 6 soru dönme, 4 soru örüntü ve süslemeler ve 7 soru geometrik cisimler alt öğrenme alanlarında yönelik kazanımlarla ilgilidir. Bu sorulardan 20 tanesi klasik ve 3 tanesi çoktan seçmelidir. Yeterlik testimizdeki veriler bir istatistik paket programına girilerek iki yarı güvenlik katsayısı 0,807 olarak bulunmuştur.

Mülakat: Yeterlik Testi'nin uygulanmasından sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin test sonuçlarından elde edilen puanlar en yüksek alandan en düşük alana doğru sıralanmış ve daha sonra bu sonuçlar 3 düzeye (yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz) ayrılmıştır.

Aşağıdaki sınırlar saptanırken dereceli puanlama anahtarındaki puanlardan yararlanılmıştır. Alt sınır olan 23 puan, 23 soruluk yeterlik testindeki her soru için 1 puan alındığı varsayılarak hesaplanmıştır. 46 puan 23 soruluk yeterlik testindeki her soru için 2 puan alındığı varsayılarak hesaplanmıştır. 69 puan 23 soruluk yeterlik testindeki her soru için 3 puan alındığı varsayılarak hesaplanmıştır. Üst sınır olan 92 puan 23 soruluk yeterlik testindeki her soru için 4 puan alındığı varsayılarak hesaplanmıştır.

Yeterlik testinden alınan puanlara göre;

69-92 puan: Yeterli düzey

46-69 puan: Kısmen yeterli düzey

23-46 puan: Yetersiz düzey olarak kabul edilmiştir.

Her düzeyden 2 şer öğretmen için dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerini Yeterlik Testi'nden elde edilen sonuçlara göre daha ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla; yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Mülakat 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu soruların hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve yeniden düzenlenerek öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de önceden hazırlanmış mülakat soruları ile birlikte görüşme sırasında ek sorular da sorulmuştur.

Verilerin Toplanması: Yapılan çalışmada Yeterlik Testi, örneklem grubunun yeterlik testine ilgi göstermelerini ve verilerin eksiksiz toplanmasını sağlamak, onlardan gelebilecek soruları anında yanıtlamak için araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 1 saat sürmüş olup uygulama sırasında öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve Yeterlik Testi'ndeki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Anlaşılamayan sorular çıktığında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Böylece tüm sorulara eksiksiz yanıt verilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulama sırasında, bazı öğretmenlerin sahip olduğu önyargılar, onların isteksiz ve gönülsüz olmasına neden olmuştur. Bu durum veri toplama sürecinde sıkıntı yaratmıştır. Bunun için, araştırma hakkında öğretmenlere açıklamalar yapılarak sıkıntılar azaltılmaya çalışılmıştır. Anket öğretmenlerden geri alındıktan sonra toplanan formlar üzerinde çalışılarak veriler istatistiksel olarak şekillendirilmiştir.

Verilerin Analizi: Toplanan veriler araştırmacılar tarafından incelenip istatistiksel yöntemlere göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Yeterlik Testi'nin değerlendirme dereceli puanlama anahtarı ile yapılmıştır.

Tablo 2: Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan	Ölçütler	Tanımlama
4	Mükemmel	Soruya verilen cevap tatmin edicidir. Soruların cevaplarında hiç hata yoktur. Sorunun çözülmesi için gerekli bilgisi vardır.
3	Yeterli	Soruya verilen cevap tam tatmin edici değildir. Soruların cevaplarında bazı hatalar vardır. Sorunun çözülmesi için gerekli bilgisi vardır ancak bazı eksiklikler vardır.
2	Kısmen yeterli	Soruya verilen cevap çok az tatmin edicidir. Yalnızca soruya başlar cevabın geri kalanı yanlıştır. Sorunun çözülmesi için gerekli çok az bilgisi vardır.
1	Yetersiz	Soruya verilen cevap hiç tatmin edici değildir. Soruya verilen cevap baştan sona yanlıştır veya soru cevaplandırılmamıştır. Sorunun çözülmesi için gerekli bilgisi hiç yoktur.

Öğretmenlerin 23 soruluk başarı testinden en az 23 (1x23), en fazla 92 (4x23) puan almaları beklenmektedir. Bulgular yorumlanırken beklenen yeterlik düzeyi, öğretmenlerin 3 ve 4 puan gruplarından aldıkları puanların toplamı olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Yeterlik Testi ve yarı yapılandırılmış mülakat sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir (Tablo 1). Bulgularda mülakat yapılan 6 öğretmen A, B, C, D, E ve F diye adlandırılmıştır. Bu öğretmenlerden A ve B yeterli düzeyden alınan 2 öğretmeni, C ve D kısmen yeterli düzeyden alınan 2 öğretmeni, D ve E de yetersiz düzeyden alınan 2 öğretmeni belirtmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanındaki yeterliklerine ait bulgular aşağıdaki Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanındaki yeterlikleri

	DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ												ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER				GEOMETRİK CİSİMLER			
	ÖTELEME				YANSIMA				DÖNME				1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
f	2	2	6	15	1	3	7	14	4	4	7	10	9	2	4	10	9	2	3	11
%	8	8	24	60	4	12	28	56	16	16	28	40	36	8	16	40	36	8	12	44

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %84’ü öteleme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin %16’sı öteleme konusunda beklenen yeterlik düzeyinde değildirler.

Öğretmenlerin, bir şeklin öteleme sonunda oluşan görüntüsünü çizmede beklenen yeterlik düzeyinde oldukları ancak şekil ve şeklin ötelemiş hali verildiğinde yapılabilecek en az üç öteleme dönüşümünün yazılması istendiğinde öğretmenlerin %20’sinin sadece bir öteleme dönüşümü yazdıkları, öğretmenlerden %4’ün de sadece iki öteleme dönüşümü yazdıkları, üç veya üçten fazla öteleme dönüşümü yazan öğretmen olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84’ü yansıma konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin %16’sı yansıma konusunda beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Öğretmenlerin bir şeklin verilen doğruya göre yansımaları (aynadaki görüntüsünü) çizmede beklenen yeterlik düzeyinde oldukları ancak %44’ünün birden fazla doğruya göre şekillerin yansımalarını çizmede ve %28’inin bir şeklin verilen eğik bir doğruya göre yansımalarını (aynadaki görüntüsünü) çizmede beklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68’i dönme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin %32’si dönme konusunda beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Öğretmenlerin bir şeklin dönme hareketi sonucunda oluşan görüntüsünü bulmada beklenen yeterlik düzeyinde oldukları ancak öğretmenlerin %40’ının bir şeklin, bir nokta etrafında ve belirtilen açıya göre döndürerek çizmede eklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları ve yine %56’sının en küçük dönme simetri açısı bulmada beklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin %56’si örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin %44’ü örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Öğretmenlerin öteleme, yansıma ve dönme hareketleri kullanılarak yapılan süslemelerde birden fazla hareket kullanıldığında bu hareketleri bulmada zorlandıkları görülmektedir.

Katılımcıların %56’sı geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin %44’ü geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Öğretmenlerin eş küplerle oluşturulmuş yapıdaki küp sayısını bulma, küp sayısı verildiğinde istenilen yapıyı bulmada beklenen yeterlik düzeyinde oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin %76’sının eş küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden görüntülerini noktalı kağıda çizmede beklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %58’sinin yüzlerinin farklı yönlerden görüntüleri verilen yapıları, birim küplerle oluşturmada ve izometrik kağıda çizmede beklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları görülmektedir.

Öğretmenler mülakatta yukarıdaki yeterlik testi sonuçlarını destekler biçimde görüşlerini belirtmişlerdir.

Mülakat yaptığımız C isimli öğretmen "Yansıma konusu eskiden simetri olarak işlediğimiz bir konuydu o nedenle bu konuya yabancı değilim. Öteleme de kolay bir konu o nedenle rahatlıkla yapabiliyoruz ancak dönme, öteleme ve yansıma göre daha karmaşık bir konu özellikle bir cisim verilen açıya göre döndürüp çizme konusunda aynı şekilde cisimlerin görüntüleri konusunda derse girmeden baya ciddi hazırlandım doğruyu söylemek gerekirse hala bu konulara tam hakim değilim." diye belirtmiştir.

Mülakat yaptığımız E isimli öğretmen "Öteleme ve yansıma konularını rahatlıkla yapıyorum ancak dönme ve geometrik cisimlerin görüntüleri konularında çok iyi olduğumu söyleyemem. Bizi bu konularla ilgili hizmet içi eğitime alsınlar. Ama verimli ve işe yarar olsun." diye görüş bildirmişlerdir.

Mülakat yaptığımız A isimli öğretmen "Öteleme, yansıma (dikey ve yatay simetri hariç), dönme (bir şekli verilen açıya göre döndürme hariç),geometrik cisimler (görünümleri verilen yapıları izometrik kağıda çizme hariç) ile ilgili soruları kolaylıkla yaptım." diye görüş bildirmiştir.

Mülakat yaptığımız B isimli öğretmen "Öteleme, yansıma ve dönme kullanılarak yapılan süslemelerde hangi hareketlerin bulunduğu bulma ile ilgili sorularda ve karmaşık yapıların görüntülerini çizme konularında baya zorlandım. Küplerle yapıyı oluşturdum ancak izometrik kağıda yapıyı çizemedim. Ayrıca izometrik kağıdı kullanma konusunda da yetersizim." diye görüş bildirmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yeterlikleri Tablo 4 de verilmiştir.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki bayan öğretmenlerin %57’si, erkek öğretmenlerin %33’ü beklenen yeterlik düzeyindedir. Alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere ise Tablo 4 de daha ayrıntılı bakılmıştır.

Tablo 4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyete göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri

		DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ												ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER				GEOMETRİK CİSİMLER			
		ÖTELEME				YANSIMA				DÖNME											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Bayan	f	3	2	14	0	0	4	14	1	2	6	10	1	4	11	4	0	5	4	10	0
	%	16	10	74	0	0	21	74	5	10	32	53	5	21	58	21	0	26	21	53	0
Bay	f	1	1	4	0	0	3	2	1	2	2	2	0	3	2	1	0	4	2	0	0
	%	17	17	66	0	0	50	30	17	34	33	33	0	50	33	17	0	67	33	0	0

Tablo 4’de görüldüğü gibi bayan öğretmenlerin %74’ü,erkek öğretmenlerin %66’sı öteleme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak her iki grupta da 4 (mükemmel) düzeyinde öğretmen yoktur.

Bayan öğretmenlerin %79’u ve erkek öğretmenlerin %47’si yansıma konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. 4 (mükemmel) düzeyde öğretmen sayısı erkeklerde bayanlara göre daha fazladır.

Bayan öğretmenlerin %58'i ve erkek öğretmenlerin %33'ü dönme konusunda beklenen yeterli düzeyindedirler. 4 düzeyinde yani mükemmel düzeyde erkek öğretmen olmayıp 4 düzeyindeki bayan öğretmenlerin oranı %5'tir.

Bayan öğretmenlerin %21'i ve erkek öğretmenlerin %17'si örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterli düzeyindedirler. Her iki grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Bayan öğretmenlerin %53'ü geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterli düzeyindedirler. Erkek öğretmenler geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterli düzeyine sahip değildirler. Her iki grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yaşı 25 ve altı öğretmenlerin %60'ı, yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %50'si, yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin %64'ü, yaşı 46 ve üstü öğretmenlerin %10'u beklenen yeterli düzeyindedir. Alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri ise Tablo 4'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim matematik öğretmenlerinin yaşa göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında yeterlikleri

		DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ												ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER				GEOMETRİK CİSİMLER			
		ÖTELEME				YANSIMA				DÖNME											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
25 yaş ve altı	f	1	0	5	0	0	2	4	0	0	2	4	0	0	5	1	0	0	2	4	0
	%	17	0	83	0	0	33	67	0	0	33	67	0	0	83	17	0	0	33	67	0
26-30 yaş	f	1	2	9	0	0	3	7	2	2	4	6	0	4	5	3	0	7	2	3	0
	%	8	17	75	0	0	25	58	17	17	33	50	0	34	41	25	0	58	17	25	0
31-45 yaş	f	1	1	3	0	0	0	5	0	0	1	3	1	1	3	1	0	0	2	3	0
	%	20	20	60	0	0	0	100	0	0	20	60	20	20	60	20	0	0	40	60	0
46 ve üstü	f	1	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
	%	50	0	50	0	0	100	0	0	100	0	0	0	50	50	0	0	50	50	0	0

Tablo 5'te görüldüğü gibi yaşı 25 ve altı öğretmenlerin %83'ü, yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %75'i, yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin %60'ı, yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin %50'si öteleme konusunda beklenen yeterli düzeyindedirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Yaşı 25 ve altı öğretmenlerin %67'si, yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %75'i, yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin tümü yansima konusunda beklenen yeterli düzeyindedirler. Yaşı 46 ve üstü olan öğretmenler, yansima konusunda beklenen yeterli düzeyinde değildirler. Yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %17'si 4 düzeyindedir. Diğer gruplarda 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Yaşı 25 ve altı öğretmenlerin %67'si, yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %50'si, yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin %80'i dönme konusunda beklenen yeterli düzeyindedirler. Ancak yaşı 46 ve üstü olan öğretmenler dönme konusunda beklenen yeterlilik düzeyinde değildirler. Yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin %20'si 4 düzeyindedir. Diğer gruplarda 4 (mükemmel) düzeyde öğretmen yoktur.

Yaşı 25 ve altı öğretmenlerin %17'si, yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %25'i, yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin %20'si örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterli düzeyindedirler. Ancak yaşı 46 ve üstü olan öğretmenler örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlilik düzeyinde değildirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Yaşı 25 ve altı öğretmenlerin %67'si, yaşı 26 ile 30 arasında olan öğretmenlerin %25'i, yaşı 31 ile 45 arasında olan öğretmenlerin %60'ı geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterli düzeyindedirler. Ancak yaşı 46 ve üstü olan öğretmenler geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlilik düzeyinde değildirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki mesleki kıdem yılı 1 ile 5 yıl arasında olan öğretmenlerin %58'i, 6 ile 10 yıl arasında olan öğretmenlerin %43'ü, 11 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerin %70'i, 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin %10'u beklenen yeterli düzeyindedir. Alt öğrenme alanlarındaki yeterlikler Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında yeterlikleri

		DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ												ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER				GEOMETRİK CİSİMLER			
		ÖTELEME				YANSIMA				DÖNME											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1-5 yıl	f	0	1	12	0	0	4	8	1	1	4	8	0	4	6	3	0	4	3	6	0
	%	0	8	92	0	0	31	61	8	8	31	61	0	31	46	23	0	31	23	46	0
6-10 yıl	f	2	3	3	0	0	1	6	1	2	3	3	0	2	4	2	0	1	3	2	0
	%	25	37,5	37,5	0	0	12,5	75	12,5	25	37,5	37,5	0	25	50	25	0	12,5	37,5	25	0
11-20 yıl	f	0	0	2	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0
	%	0	0	100	0	0	0	100	0	0	50	50	0	0	100	0	0	0	0	100	0
21 yıl ve üstü	f	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0
	%	50	0	50	0	100	0	0	0	50	0	0	0	50	50	0	0	100	0	0	0

Tablo 6'da görüldüğü gibi mesleki kıdem yılı 1 ile 5 arasında olan öğretmenlerin %92'si, 6 ile 10 arasında olan öğretmenlerin %37,5'i, 11 ile 20 arasında olan öğretmenlerin tümü ve 21 ve üstü olan öğretmenlerin %50'si öteleme konusunda beklenen yeterli düzeyindedirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Mesleki kıdem yılı 1 ile 5 arasında olan öğretmenlerin %69'u, 6 ile 10 arasında olan öğretmenlerin %87,5'i, 11 ile 20 arasında olan öğretmenlerin tümü dönme konusunda beklenen yeterli düzeyindedirler. Ancak mesleki kıdem yılı 21 ve üstü olan öğretmenler yansima konusunda beklenen yeterli düzeyinde değildirler. Mesleki kıdem yılı 1 ile 5 arasında olan öğretmenlerin %8'i, 6 ile 10 arasında olan öğretmenlerin %12,5'i yansima konusunda 4 (mükemmel) düzeyde olup 4 (mükemmel) düzeyde mesleki kıdem yılı 11 ile 20 arasında ve mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmen yoktur.

Mesleki kıdem yılı 1 ile 5 arasında olan öğretmenlerin %61'i, 6 ile 10 arasında olan öğretmenlerin %37,5'u, 11 ile 20 arasında olan öğretmenlerin %50'si dönme

konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak mesleki kıdem yılı 21 ve üstü olan öğretmenler dönme konusunda beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Mesleki kıdem yılı 1 ile 5 arasında olan öğretmenlerin %23'ü, 6 ile 10 arasında olan öğretmenlerin %25'i örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyine sahiptirler. Ancak mesleki kıdem 11 ile 20 yıl arasında olanlar ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenler örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Mesleki kıdem yılı 1 ile 5 arasında olan öğretmenlerin %46'sı, 6 ile 10 arasında olan öğretmenlerin %25'i, 11 ile 20 arasında olan öğretmenlerin tümü geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyine sahiptirler. Ancak mesleki kıdem yılı 21 ve üstü olan öğretmenler geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Her dört grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında, yeni öğretim programları (yani genel olarak öğretim programları) ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %63'ü, almayanların %40'ı beklenen yeterlik düzeyindedir. Alt öğrenme alanlarındaki yeterlikler Tablo 7 de görülmektedir.

Tablo 7. İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında yeterlikleri

		DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ												ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER				GEOMETRİK CİSİMLER			
		ÖTELEME				YANSIMA				DÖNME											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Evet	f	1	1	10	0	1	2	9	0	0	3	8	1	3	5	4	0	3	3	6	0
	%	8	8	84	0	8	17	75	0	0	25	67	8	25	42	33	0	25	25	50	0
Hayır	f	3	2	8	0	1	5	7	0	4	5	4	0	3	9	1	0	6	1	6	0
	%	23	15	62	0	8	38	54	0	31	38	31	0	23	69	8	0	46	8	46	0

Tablo 7'de görüldüğü gibi yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %84'ü, yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almayan öğretmenlerin %62'si öteleme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak her iki grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %75'i, yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almayan öğretmenlerin %54'ü yansıma konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Her iki grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %75'i, yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almayan öğretmenlerin %31'i dönme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %8'i 4 düzeyinde olup bu düzeyde Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almayan öğretmen yoktur.

Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %33'ü, yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almayan öğretmenlerin %8'i örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyindedirler. Her iki grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

Yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alan öğretmenlerin %50'si yeni öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer almayan öğretmenlerin %46'sı geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyindedirler. Her iki grupta da 4 düzeyinde öğretmen yoktur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada yeterlik tespitinde incelenen alt öğrenme alanlarından dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanında diğer alt öğrenme alanlarına yani geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarına göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanındaki öteleme ve yansıma konularında yeterliklerinin eşit (%84) ve dönme konusuna göre daha fazla olduğu (%68) ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu sonucu destekleyen görüşlerini mülakatta da dile getirmişlerdir. Eski programda yansıma konusunun simetri adı altında 7. sınıfta yer alması sebebiyle, öğretmenler için matematik programı yeni olmasına rağmen öğretmenlerin yansıma konusuna yabancı olmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, bir şeklin öteleme sonunda oluşan görüntüsünü çizme, bir şeklin verilen doğruya göre yansımını (aynadaki görüntüsünü) çizme, dikey ve yatay simetri, bir şeklin dönme hareketi sonucunda oluşan görüntüsünü bulma, eş küplerle oluşturulmuş yapıdaki küp sayısını bulma, küp sayısı verildiğinde istenilen yapıyı bulma gibi alt düzey düşünme (bilgi, kavrama) gerektiren konularda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Ancak şekil ve şeklin ötelemiş hali verildiğinde yapılabilecek ikiden fazla öteleme dönüşümü bulma, birden fazla doğruya göre şekillerin yansımını çizme, bir şeklin verilen eğik bir doğruya göre yansımını (aynadaki görüntüsünü) çizme, bir nokta etrafında ve belirtilen açıya göre döndürerek çizme, en küçük dönme simetri açısını bulma, öteleme, yansıma ve dönme hareketleri kullanılarak yapılan süslemelerde birden fazla hareket kullanıldığında bu hareketleri bulma, eş küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden görünümünü noktalı kağıda çizme ve yüzlerinin farklı yönlerden görünümü verilen yapıları, birim küplerle oluşturmada ve izometrik kağıda çizme gibi üst düzey düşünme (uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) gerektiren konularda beklenen yeterlik düzeyinde değildirler. Yaratıcı düşünmenin gerekli olduğu örüntü ve süslemeler konusunda beklenen yeterlik düzeyinde olmayan öğretmen sayısının (%44) az olmaması ve özellikle üç boyutlu düşünmenin gerekli olduğu cisimlerin görünümü konusunda beklenen yeterlik düzeyinde olmayan öğretmen sayısının (%67) az olmaması üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda da bulunduğu üzere dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler gibi matematik programına yeni giren alt öğrenme alanlarında öğretmenlerin alan bilgisi olarak azımsanmayacak eksiklikleri vardır. Bu eksikliklerin giderilmesi için, öğretmenlerin hem kendi çalışmalarıyla hem de hazırlanan hizmet içi

eğitim veya seminerler ile kendilerini matematik alan bilgisi olarak geliştirmeleri gerekir. Çünkü geometri, yapısı gereği, öğretimde zordan karmaşığa doğru bir süreç içermektedir. Bu da öğrencilerin bir seviyede yeterliğe kavuşmadan bir üst seviye ile karşılaşması durumunda sorunlara sebep olmaktadır. Geometrinin doğal gelişimi ve buna bağlı olarak içyapısı öğretmenler tarafından iyi anlaşılırsa öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlayacak ve çözüm üreteceklerdir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin konu alanı bilgisi eksikliğinin yaygın olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerdeki bilgi eksikliği, öğrencilerin öğrenmesinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Ball, 1990). Bilgi eksikliğine sahip öğretmenler, öğretmen merkezli, sıkı kontrollü, öğrencilerin sorularının önlendiği ve öğrenci katılımının cesaretlendirilmediği öğrenme ortamları hazırlar. Sınırlı matematik bilgisine sahip olmak öğretmenin sınıftaki etkisini azaltır. Bu yetersizliklerin bir sonucu olarak, öğrencileri eksik bilgilerle yetiştir. Öğretmenler bir konuyu derinlemesine anladığında kavramla ilgili etkinlikler seçer. Öğretim aşamasında daha esnek, etkileşimli, öğrenci merkezli, tartışmaya dayalı bir tutum sergiler (Shulman, 1987). Bu da öğrencilere olumlu biçimde yansır. Çünkü öğretmen bilgisi ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır (Monk, 1994). Öğretmenlerin bir konuyu öğrencilerine uygun ve çeşitli yollardan sunabilmeleri için o konuyu yeterli derinlikte anlamaları gerekmektedir (Ball, 1990). Kısacası öğretmenler, başarılı öğretim yapmak için öğrettikleri matematiği derinlemesine anlamak ve çok iyi bilmek zorundadırlar.

Araştırmada dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler gibi matematik programına yeni giren alt öğrenme alanlarında öğretmenlerin alan bilgisi olarak azımsanmayacak eksiklikleri vardır. Bu eksikliklerin giderilmesi için, öğretmenlerin hem kendi çalışmalarlarıyla hem de hazırlanan hizmet içi eğitim veya seminerler ile kendilerini matematik alan bilgisi olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü geometri, yapısı gereği, öğretimde zordan karmaşığa doğru bir süreç içermektedir. Bu da öğrencilerin bir seviyede yeterliğe kavuşmadan bir üst seviye ile karşılaşması durumunda sorunlara sebep olmaktadır. Geometrinin doğal gelişimi ve buna bağlı olarak içyapısı öğretmenler tarafından iyi anlaşılırsa öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlamaları ve çözüm üretmeleri beklenmektedir.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında bayan öğretmenlerin (%57), erkek öğretmenlerden (%33) daha fazla yeterlikte oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu, geometri öğrenme alanıyla ilgili olmasa da yeni öğretim programı ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalarla tutarlık gösterirken bazı araştırmalarla da tutarlık göstermemektedir.

Gömlüksiz (2005) çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin yeni öğretim programının uygulanması ve etkililiğine ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yeni öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Halat (2005), “Yeni İlköğretim Matematik Programı (1–5) İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmasının amacı yeni matematik programını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini incelemek, cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin öğretmenlerin görüşleri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu çalışmanın sonucunda cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin yeni matematik programının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri üzerine etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bulut (2006) çalışmasında, 2004-2005 öğretim yılında, deneme okullarında uygulanan ilköğretim birinci kademe yeni öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programında yer alan kazanımlara, öğretim programının kapsamına ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken eğitim durumlarına ilişkin görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.

Şahin (2005) çalışmasında, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitime-öğretme yeterliliklerine ne düzeyde sahip oldukları ve u yeterliliklerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm ve en son mezun olunana okul durumuna göre değişip değişmediği, ayrıca yeterliklere sahip olma bakımından öğretmenlerin kendi algıları ile okul yöneticilerinin algıları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere yaş değişkeni açısından bakıldığında en fazla yeterlikte olan öğretmenlerin 31 ile 45 yaş arasında (%64) oldukları, en az yeterlikte olan öğretmenlerin 46 yaş ve üstü (%10) oldukları ortaya çıkmıştır. 46 yaş ve üstü öğretmenlerin yenilenen matematik öğretim programıyla matematik derslerine yeni giren dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerinin diğer yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha az çıkmasının nedenleri araştırmaya değerdir. Ayrıca yeterlik testinin uygulanması sırasında yaşı 46 yaş ve üstü olan öğretmenlerin isteksiz oldukları ve yeterlik testini yapmaktan kaçındıkları gözlenmiştir. Araştırmamızın bu sonucunu destekleyecek herhangi bir çalışmaya literatürümüzde rastlanmamıştır.

Dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklere mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında en fazla yeterlikte olan öğretmenlerin 11 ile 20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%70) oldukları, en az yeterlikte olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler (%10) oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, yaş değişkeninde ortaya çıkan sonucu destekler biçimde olduğu görülmektedir (yaşı 31 ile 45 yaş öğretmenler genel olarak mesleki kıdemi 11 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerdir.).

Araştırmanın bu bulgusu, geometri öğrenme alanıyla ilgili olmasa da yeni öğretim programı ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalarla tutarlık gösterirken bazı araştırmalarla da tutarlık göstermemektedir.

Özdemir (2005) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim öğretim programlarına ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretim programıyla ilgili bilgi sahibi olma, uygulama ve yeterlilik boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bulut (2006) çalışmasında, 2004-2005 öğretim yılında, deneme okullarında uygulanan ilköğretim birinci kademe yeni öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programında yer alan kazanımlara, öğretim programının kapsamına, eğitim durumlarına ve değerlendirmeye ilişkin görüşler arasında kıdem değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.

Gömlüksiz (2007), “Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının amacı, yeni ilköğretim programının pilot olarak uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre belirleyip, karşılaştırmaktır. Araştırma ile öğretmenlerin mesleki kıdeme göre programı tanıma açısından grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, eğitim ortamı, programı benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Orbeyi (2007) çalışmasında, 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim Matematik Dersi (1–5.Sınıf) Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin ilköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıf) Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeterliçe yeni ilköğretim programı ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumlarına göre bakıldığında dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında yeni ilköğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alanların (%63), almayanlara (%40) göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu, geometri öğrenme alanıyla ilgili olmasa da yeni öğretim programı ile ilgili yapılan bazı araştırmalarla tutarlık göstermektedir.

Özdemir (2005) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim öğretim programlarına ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğretim programıyla ilgili bilgi sahibi olma ve kendilerini yeterli hissetme düzeyleri arasında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine farklılık görülmektedir.

Orbeyi (2007) çalışmasında, 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konan

ilköğretim Matematik Dersi (1–5.Sınıf) Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin ilköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıf) Öğretim Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri arasında; görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmının yeni matematik öğretim programında yer alan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerinin olması gereken düzeyde olmadığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Araştırmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre matematik programında yeni olan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında daha fazla yeterlikte oldukları araştırmamızda ortaya çıkmış olup literatürde de bu sonucu destekleyen çalışmalar belirtilmiştir. Gözütok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler yeni öğretim programıyla ilgili bilgilendirme düzeylerini yetersiz gördüklerini ve öğretmenlere verilen iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Özdemir (2005) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim öğretim programlarına ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğretim programıyla ilgili bilgi sahibi olma ve kendilerini yeterli hissetme düzeyleri arasında ise hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine farklılık görülmektedir. Korkmaz (2006) araştırmasında, öğretmenlerin 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflarda uygulanacak olan yeni öğretim programına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeni öğretim programının tanıtımı konusunda ciddi ve sistematik hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.) Bu sebeple İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni programda yer alan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanları ile ilgili hizmet içi eğitim kursları verilerek, öğretmenlerin eksik veya yetersiz oldukları noktalar geliştirilebilir.
- Hizmet içi eğitim kursları, öğretmen yetersizliklerinin en çok olduğu dönme, geometrik cisimlerin görünüşleri, örüntü ve süslemeler konularına ve izometrik kâğıt kullanımına ağırlık verilerek hazırlanabilir.
- Hizmet içi eğitim kurslarında teorik bilgiler alanında uzman kişilerce verilmekle birlikte bu konularla ilgili öğretmenlere uygulama da yaptırılabilir.
- Meslekte kıdemi 21 yıl ve üstü, yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin, matematik programında yeni olan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında beklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları saptanmıştır. Bu mesleki kıdem ve yaştaki öğretmenler, hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları konularında teşvik edilebilir.
- Araştırmamızda matematik programında yeni olan dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyinde çıkan diğer yaş ve mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere destekleyici ve yeterliklerini artırıcı hizmet içi eğitim verilebilir.

- Program ve kılavuz kitaplarında yeni ilköğretim matematik öğretim programında olan öğretmenlerin yabancı oldukları yeni konular ile ilgili daha fazla açıklamaya ve örnek uygulamalara yer verilmesi ilköğretim matematik öğretmenlerinin bu noktada başarılı olmasına katkı sağlayabilir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına yeni matematik programında bulunan ve öğretmen adaylarının bilgi sahibi olmadıkları konularla ilgili dersler verilebilir.
- Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliklerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Öğretmenlerin farklı öğrenme alanlarındaki yeterliklerinin değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.
- Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında daha fazla yeterli olma sebepleri araştırılabilir.
- Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üstü olan öğretmenlerin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında neden beklenen yeterlik düzeyinde olmadıkları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (2), 132-144.
- Batdal, G. (2005). Öğrenci odaklı bir yaklaşımla ilköğretim matematik programlarının değerlendirilmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi, 2, 343-346.
- Ernest, P. (1989). The Knowledge, Beliefs And Attitudes Of The Mathematics Teacher: A Model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13-33.
- Fennema, E. & Franke, L. F. Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grows (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (147-164)*, New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making Of A Teacher Knowledge And Teacher Education*. NewYork - London: Teachers College Press.
- Halat, E. (2007). *Yeni İlköğretim Matematik Programı (1-5) İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 63-88. <http://www.sosbil.aku.edu.tr/makale/c9s1m5.pdf> adresinden Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı (cilt:2)*, Ankara: Kök yayıncılık.
- MEB. (2004). *Müfredat Geliştirme Süreci*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html adresinden Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2004). *İlköğretim Okulu Matematik Öğretmenliği Yeterlik Taslağı, Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmen Eğitimi Bileşeni"*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2005). *Temel Eğitime Destek Programı " Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri Çalışması " Pilot Uygulama Ulusal Raporu*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2006). *Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Yayınları:Ankara. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden Ocak 2008 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. MEB Yayınları: 2007
- MEB. (2008). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanayeterlikler/matematik%20öğretmeni%20özel%20alan%20yeterlikleri.pdf> adresinden Ağustos 2008 tarihinde erişilmiştir.

- Özdemir, S. M. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V.sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı-Cilt 2* (ss. 573-581), Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi: Denizli.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand; Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Stoessiger, R. & Ernest, P. (1992). Mathematics and national curriculum: primary teacher attitudes. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 23 (1), 65-74.
- Temiz, N. (2005). İlköğretim 4.Sınıf Matematik Dersi Yeni İlköğretim Programının Yansımaları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı-Cilt 2* (356-361), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Denizli.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5.Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ OKURYAZARLIK YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Oktay Cem ADIGÜZEL¹, Şaban BERK²

ÖZ

Günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı ilerlemesine paralel olarak eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin rolleri ve görev tanımları da değişmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan hızlı gelişmeler ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitim sistemlerini derinden etkilemiş ve yeni öğretim strateji ve yöntemleri ile bu strateji-yöntemleri destekleyen öğretim araç-gereçlerinin eğitim sistemleri içerisinde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu nedenle çağdaş eğitim sistemi içerisinde, bilgi gereksinimlerinin farkında olan, gereksinim duydukları bilgilere nasıl ulaşabileceklerini bilen, bu bilgileri kullanabilen, kullanırken ekonomik, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul eden öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma kapsamında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki teknik öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma sonucunda teknik öğretmenlerin bilgi gereksinimlerini iyi düzeyde tanımlayabildikleri, gereksinim duyulan bilgiye erişebildikleri, erişilen bilgiyi değerlendirebildikleri, değerlendirilen bilgiyi kullanabildikleri ve bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebildikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, mesleki-teknik eğitim

AN EVALUATION OF INFORMATION LITERACY SKILLS OF TEACHERS IN VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

Teachers' roles and duties have been changed in parallel with nowadays' rapid development of information and communication technologies. Transition from industrial society to knowledge society and rapid development of information and communication technologies have influenced profoundly to educational system. As a result of this influencing, new instruction strategies and methods with their supporting equipments have been utilized widely. For this reason, in modern education system, teachers should have ability to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, use effectively the needed information, and know and accept economic, ethical, legal and social rules about the needed information. In this context, it is aimed in this study an evaluation of information literacy skills of vocational and technical teachers. Quantitative approach is used while gathering information. As a result of this study, it is determined that VET teachers recognize their information need, and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information well enough. Also, they know and accept economic, ethical, legal and social rules about the needed information while using it.

Key-words: Information literacy, learning to learn, lifelong learning, vocational and technical education.

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ OKURYAZARLIK YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan hızlı gelişmeler ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitim sistemlerini derinden etkilemiş ve yeni öğretim strateji ve yöntemleri ile bu strateji-yöntemleri destekleyen öğretim araç-gereçlerinin eğitim sistemleri içerisinde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bilgi çağı olarak da adlandırılan yirmibirinci yüzyıl, beraberinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin giderek toplumun bütün katmanlarına yaygınlaştığı bir dönemi beraberinde getirmiştir (İşman, 2005). Bu yüzyılda, okulda, iş yaşamında ve kişisel yaşamda başarılı olmak iyi bir bilgi tüketicisi olmayı, bir başka deyişle, bilgiyi bulma, kullanma ve iletme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001). Günümüzde bilgi ülkeler için gelişmeye etki eden diğer faktörlerin önüne geçmiştir. Bilgi toplumu olmanın yolu ise toplumda yaşayan bireylerin bilgi okuryazarı olmasından geçmektedir (TUSİAD, 2006).

Bilgi okuryazarlığı terimi, ilk olarak 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından yazılan bir raporda “işleriyle ilgili bilgi kaynaklarını kullanabilmek üzere bireylerin eğitilmesi” şeklinde ifade edilmiş; bilgi okuryazarı ise “birçok bilgi kaynağını kullanma becerisi yanında problemlere bilgiye dayalı çözümler oluşturmak için temel kaynaklara ulaşabilme becerisine de sahip bireyler” olarak nitelendirilmiştir (Saatçioğlu, Özmen ve Özer 2003). Ralph Taylor tarafından 1979 yılında yapılmış tanımlamada da, gerçek yaşamla ilgili problemleri çözebilmek için, farklı türdeki kaynaklardan bilgiye ulaşabilme, bilgilenmenin sürekliliğini sağlayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejiler belirleyebilme gibi özelliklerin bilgi okuryazarlığı tanımında yer alması gerektiğini belirtilmiştir (Akkoyunlu, 2008).

1970’li yıllarda yapılan bu tanımlara ilaveten 1980’li yıllarda bilgisayarların bilgiye ulaşmada ve kullanmada önemli bir yer edinmesinin sonucu olarak bilgi okuryazarlığı tanımlarının da ilgili becerileri kapsayacak şekilde genişletildiği görülmektedir (Behrens, 1994, Akt. Akkoyunlu, 2008).

Amerikan Kütüphaneler Birliği (ALA) Başkanlar Komisyonu 1989 yılında yapmış olduğu toplantıda bilgi okuryazarlığını “gereksinim duyduğu bilgiyi bulma, organize etme ve kullanma becerisi” olarak tanımlarken, bilgi okuryazarı bireyi ise “yaşam boyu öğrenen birey olmak için öğrenmeyi öğrenmiş” kişi olarak tanımlamıştır (American Library Association, 2008). Komisyon sonraları bu tanımları, “bireyin gereksinim duyduğu bilgiyi fark etmesi, gereksinim duyduğu bilgiye uygun kaynakları kullanarak erişebilmesi, değerlendirebilmesi ve etkin biçimde kullanabilmesi için gerekli becerilerin tümü” olarak genişletmiştir (American Library Association, 2008). Bu tanımlardan yola çıkılarak bilgi okuryazarlığı için; bilme, erişme, değerlendirme, kullanma, etik-ekonomik-yasal ve sosyal düzenlemeler olmak üzere beş temel standart belirlenmiştir.

Bu standartlara göre bilme aşamasında bilgi okuryazarı birey, gereksinim duyduğu bilginin türünü, yapısını ve boyutlarını belirler ve sınırlar. Bulma ya da erişme

¹ Yrd. Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ocadiguzel@gmail.com

² Eğitim Bilim Uzmanı, MEB İstanbul Üsküdar Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi. sabanberk@gmail.com

aşamasında, gereksinim duyduğu bilgiye etkin ve verimli biçimde erişir. Değerlendirme aşamasında, eriştiği bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir, edindiği yeni bilgiler ile mevcut bilgilerini ve değerler sistemini yeniden yapılandırır. Kullanma aşamasında, eriştiği bilgiyi bireysel ya da bir grubun üyesi olarak, amacına ulaşmak için etkin biçimde kullanır. Etik, ekonomik ve yasal konular aşamasında ise kullandığı bilgiye ilişkin yasal, ekonomik ve sosyal konuları bilir ve bilgi kaynaklarını kullanırken ve bilgiye ulaşırken ilgili yasal ve etik kurallara göre hareket eder.

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli etken kuşkusuz eğitim, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri, belki de birincisi ise, o sistemi hayata geçirip uygulayabilecek öğretmenlerdir. Her ne kadar bilimsel ve teknolojik ilerlemeler öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakta olsa da, öğretmen ögesi eğitim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öğe olma özelliğini sürdürmektedir (Erişti, 2008). Buna karşın günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı ilerlemesine paralel olarak öğretmenlerin rolleri ve görev tanımları da değişmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim sistemi içerisinde, bilgi gereksinimlerinin farkında olan, gereksinim duydukları bilgilere nasıl ulaşabileceklerini bilen, bu bilgileri kullanabilen, kullanırken ekonomik, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul eden öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları mesleki nitelikleri kadar kişisel niteliklerinin geliştirilmesinde de oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı:

Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilme, bilgiye ulaşma, değerlendirme, tüm alanlarda olduğu gibi mesleki ve teknik eğitim alanında da oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Mesleki ve teknik eğitim yetiştirdiği insangücünün nitelikleri ile ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasını büyük ölçüde etkileme gücüne sahiptir. Günümüzde yoğun bilgi üretimi ve üretilen bilgilerin hızla uygulamaya dönüşümü, yeni mesleklerin oluşumunu hızlandırmakta mevcut mesleklerinde içeriklerini ve yapılarını değiştirmekte ya da geliştirmektedir. Bu gelişime paralel olarak mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yer alan eğitimcilerin kendi meslek alanlarındaki bu yenilikleri takip etmeleri bir ihtiyaçtan öte zorunluluk haline gelmiştir. Diğer yandan, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması kapsamında uygulamaya konan modüler sistem yaklaşımı, mesleki teknik eğitim sistemi içeriğinde köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişiklikler dolayısıyla tüm teknik öğretmenlerin bilgi okuryazar yeterliklerine sahip olmaları neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle araştırmanın birinci bölümünde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin bilgi okuryazar yeterliklerini oluşturan, bilgiyi bilme, bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi kullanırken etik-ekonomik-yasal ve sosyal düzenlemeleri dikkate alma boyutlarında algıladıkları kendi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğretmenlerin algıladıkları bu bilgi okuryazar yeterlik düzeyleri bağımlı değişken olarak kabul edilerek bu yeterlik düzeylerinin her bir boyutunun öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve mesleki alanları gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşp

farklılaşmadıklarının belirlenmesi ve bunların tartışılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma 2007–2008 öğretim yılında İstanbul da bulunana yirmi meslek lisesinde görev yapan toplam 206 teknik öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma'ya katılan 206 teknik öğretmenin 21'ini kadın, 185'ini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Katılımcıların 44%'ü Elektrik-Elektronik Teknolojisi; 21%'i Makine Teknolojisi; 18%'i Motorlu Araçlar Teknolojisi; 17%'si Bilişim Teknolojisi alan öğretmenleri tarafından oluşturulmuşlardır. Tablo 2, katılımcıların alanlarına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. Katılımcıların alanlarına göre dağılımı

Alanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	91	44
Makine Teknolojisi	43	21
Motorlu Araçlar Teknolojisi	36	18
Bilişim Teknolojisi	36	17
Toplam	206	100

Katılımcıların 15%'i 1–5 yıl; 33% 6–10 yıl; 15%'i, 11–15 yıl; 17%'si 16–20 yıl ve 20%'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiplerdir. Katılımcıların 82% si lisans eğitimine, 18%'i ise lisansüstü eğitime sahiptirler.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilgi okur-yazarlığı yeterliliklerine ilişkin uluslararası standartlar doğrultusunda oluşturulan anket maddeleri öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş, öğretmenlerin kendi bilgi okuryazar yeterlilik alanlarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri üzerine ALA (American Library Association) tarafından yapılmış olan tanımlamalardan ve ACRL (Association of College and Research Libraries) tarafından geliştirilmiş olan bilgi okuryazarlığı standartlarından faydalanılarak beşli likert tipi bir anket formu düzenlenmiştir. Oluşturulan anket formu üzerindeki maddeler öğretmenlere gösterilerek uzman görüşleri alınmış ve anket formunun kapsam geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Farklı alanlardan, en az yüksek lisans eğitimine ve 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip 10 teknik öğretmen anket maddeleri üzerine görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda maddeler yeniden gözden geçirilerek ankete son şekli verilmiş ve uygulama başlatılmıştır. Anketin güvenilirliği ise test-tekrar test yöntemiyle sağlanmıştır. Anket aynı gruba 10 gün arayla iki kez uygulanmış ve aradaki korelasyon (test-tekrar test güvenilirliği) 0,96 olarak bulunmuştur.

Anket formunun ilk bölümünde öğretmenlere ait kişisel bilgiler (öğretmenlik alanı, mesleki kıdemi, eğitim durumu, cinsiyeti) toplanmıştır. Anket formunun ikinci bölümünde teknik öğretmenlerin kendilerine yönelik algıladıkları bilgi okuryazarlığı

yeterlilik düzeylerinin belirlenebilmesi için öğretmenlerin beş alanda (bilgi gereksinimini tanımlayabilme; gereksinim duyulan bilgiye erişebilme; erişilen bilgiyi değerlendirebilme; değerlendirilen bilgiyi kullanabilme; bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebilme) en düşük puan 1, en yüksek puan 5 olmak üzere toplam 30 maddeye (her bölüm altında altışar madde) cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Uygulama sonrası veriler istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. Bunun için betimsel istatistiklerden faydalanılarak, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını anlamak için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Bu analizlerin yanı sıra anket maddelerinin güvenilirlik boyutu da incelenmiş ve maddelerin güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 0.78 olduğu görülmüştür. Bu tespitler yapıldıktan sonra, çapraz tablolar oluşturularak, bağımsız değişkenlere (alan, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem) göre öğretmenlerin bilgi okuryazarlık yeterlilik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Aritmetik ortalamaların sözel anlatımla yorumlanabilmesi için ortalama aralık değerleri 0,80 olarak kabul edilmiştir. Ortalama ağırlık değerine göre seçeneklerin derecelendirme ve puanlama sınırları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Derecelendirme ve puanlama sınırları

Verilen ağırlık	Seçenekler	Puanlama Sınırları
1	Hiçbir zaman	$1 \leq \bar{X} \leq 1,80$
2	Nadiren	$1,81 \leq \bar{X} \leq 2,60$
3	Bazen	$2,61 \leq \bar{X} \leq 3,40$
4	Çoğu zaman	$3,41 \leq \bar{X} \leq 4,20$
5	Her zaman	$4,21 \leq \bar{X} \leq 5,00$

BULGULAR

Araştırma verilerinin birincil analizleri öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerinin beş boyutunda algıladıkları kendi yeterlik düzeylerini ortaya koymuştur. Tablo 3’te bu boyutların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri gösterilmiştir:

Tablo 3. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı yeterliği alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Yeterlilikler	N	\bar{X}	S
Bilgi gereksinimini tanımlayabilme	206	4,21	0,43
Gereksinim duyulan bilgiye erişebilme	206	4,09	0,48
Erişilen bilgiyi değerlendirebilme	206	4,26	0,48
Değerlendirilen bilgiyi kullanabilme	206	4,26	0,47
Bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebilme	206	4,21	0,64

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kendilerine yönelik bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ($\bar{X} > 4$) tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin büyük

çoğunluğu, kendi bilgi gereksinimlerini tanımlayabildikleri, gereksinim duydukları bilgilere erişebildikleri, eriştiklerini bilgileri değerlendirebildikleri, bu bilgileri kullanabildikleri ve bilgileri kullanırken kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri göz önüne aldıkları yönünde beyanda bulunmuşlardır.

Bilgi Gereksinimini Tanımlayabilme

Tablo 4. Bilgi gereksinimi tanımlama yeterliğini oluşturan alt yeterlilik algı düzeyleri

Bilgi Gereksinimini Tanımlayabilme	N	\bar{X}	S
Bir konu hakkında araştırma yapılması gerektiğinde, araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksiniminin tanımlar.	206	4,35	0,64
Gereksinim duyulan bilgi hakkında başkaları ile görüş alışverişinde bulunur.	206	4,41	0,67
Gereksinim duyulan bilgiyle ilgili temel kavram ve terimleri açıklar.	206	4,21	0,59
Karar verme sürecinde farklı kaynaklardan yararlanır.	206	4,31	0,66
Gereksinim duyulan bilginin elde edilmesine yönelik zaman planlaması yapar.	206	3,80	0,75

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgileri tanımlayabilme yeterliliği için elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, öğretmenlerin kendilerini bu yeterlilik alanında oldukça iyi düzeyde gördüklerini göstermiştir (\bar{X} ort=4,21 S=0,43).

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinden “bilgi gereksinimlerini tanımlayabilme” yeterliliğinin öğretmenlerin alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu, tablo 5’te de görüldüğü gibi fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(3,202)}=2.90$; $p=0.036$; $p < 0.05$):

Tablo 5. Bilgi gereksinimi tanımlama yeterliği algı düzeylerinin öğretmen alanlarına göre analizi

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	1,550	3	0,517	2,901	0,036
Gruplar içi	35,967	202	0,178		
Toplam	37,516	205			

İki değişken grup arasındaki Levene testi sonuçlarında ise varyans dağılımının eşit olduğu ($p=0.97$; $p > 0.05$) görülmüştür. Bu doğrultuda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı istatistiksel analiz sonucu, farklılığın bilişim teknolojileri öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerini daha rahat tanımladıklarını göstermiştir.

Bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinden “bilgi gereksinimlerini tanımlayabilme” yeterliliğinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda ise kıdemleri farklı teknik öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(4,201)}=3.55$; $p=0.008$; $p < 0.05$):

Tablo 6. Bilgi gereksinimi tanımlama yeterliği algı düzeylerinin öğretmen kıdemlerine göre analizi

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	2,473	4	0,618	3,546	0,008
Gruplar içi	35,043	201	0,174		
Toplam	37,516	205			

İki değişken grup arasındaki varyans dağılımının eşitliği dikkate alınarak farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı istatistiksel analiz sonuçları, 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11–15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden bilgi gereksinimlerini daha rahat tanımladıklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin bilgi gereksinimlerini tanımlama yeterlilik algı düzeylerinin, öğretmenlik alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına karşın, bu yeterlilik boyutuna sahip olmada öğretmenlerin cinsiyetleri ($F_{(1,204)}= 0.003$; $p=0.96$; $p>.05$) veya eğitim durumları arasında ($F_{(1,204)}= 1,59$; $p=0.213$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Gereksinim duyulan bilgiye erişebilme

Tablo7. Gereksinim duyulan bilgiye erişme yeterliliğini oluşturan alt yeterlilikler

Gereksinim duyulan bilgiye erişebilme	N	\bar{X}	S
Farklı kaynaklardan ne tür bilgi edinileceğini bilir.	206	4,21	0,61
Gereksinim duyulan bilgiye erişmek için farklı kaynaklardan yararlanır.	206	4,25	0,76
Bilgiye erişmek için seçilen yöntem ve araçların, içeriğini ve kapsamını belirler.	206	3,99	0,68
Bilgi kaynaklarının türleri ve önemi arasındaki farkı belirler.	206	4,10	0,69
Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanır.	206	4,30	0,72
Web kaynaklarını, veritabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilir.	206	4,36	0,73
Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanır.	206	3,72	0,86
Kütüphanede, gereksinim duyulan bilgiye nasıl ulaşılacağını bilir.	206	3,76	1,01

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma verilerinin analizi, öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgilere erişebilmelerinde temel yeterliliklere çoğunlukla sahip olduklarını göstermiştir (\bar{x} ort=4.09 S=0.48).

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterlilik alanlarından “gereksinim duyulan bilgiye erişebilme” yeterliliğinin öğretmenlerin alanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu, farklı alanlardaki teknik öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(3,202)}=10.87$; $p= 0.000$; $p< .05$).

Tablo 8. Gereksinim duyulan bilgiye erişme yeterliği algı düzeylerinin öğretmenlerin alanlarına göre analizi

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	6,645	3	2,215	10,872	0,000
Gruplar içi	41,151	202	0,204		
Toplam	47,796	205			

İki değişken grup arasındaki Levene testi sonuçlarında ise varyans dağılımının eşit olduğu ($p=0.103$ $p>0.05$) tespit edilmiştir Dağılımının eşitliği dikkate alınarak

farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı istatistiksel analiz sonucu, bilişim teknolojileri alanındaki öğretmenlerin diğer tüm alanlardaki öğretmenlere göre gereksinim duyulan bilgiye daha rahat erişebildiklerini göstermiştir.

Bilgi okuryazarlığı yeterlilik alanlarından “gereksinim duyulan bilgiye erişebilme” yeterliliğinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre herhangi bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda, kıdemleri farklı teknik öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(4,201)}=5.91$; $p= 0.000$ $p<.05$).

Tablo 9. Gereksinim duyulan bilgiye erişme yeterliği algı düzeylerinin öğretmen kıdemlerine göre analizi

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	5,032	4	1,258	5,913	0,000
Gruplar içi	42,763	201	0,213		
Toplam	47,796	205			

İki değişken grup arasındaki Levene testi sonuçlarında ise varyans dağılımının eşit olduğu ($p=0.454$ $p>0.05$) tespit edilmiştir. Varyans dağılımının eşitliği dikkate alınarak farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı istatistiksel analizler, 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11–15 yıl, 16–20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden gereksinim duyulan bilgiye daha rahat ulaşabildiklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin gereksinim duyulan bilgiye erişebilme yeterliliklerinin, öğretmenlik alanlarına ve kıdemlerine göre farklılaşmasına karşın, bu yeterlilik boyutuna sahip olmada öğretmenlerin cinsiyetleri ($F_{(1,204)}= 0.12$ $p= 0.731$ $p>.05$) veya eğitim durumlarına arasında ($F_{(1,204)}= 0,14$ $p= 0.706$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Erişilen bilgiyi değerlendirebilme

Tablo 10. Erişilen bilgiyi değerlendirme yeterliliğini oluşturan alt yeterlilikler

Erişilen bilgiyi değerlendirebilme	N	\bar{X}	S
Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek kaynaklardaki temel düşüncelerini özetler.	206	4,29	0,62
Hangi türdeki bilgi kaynağının, araştırılan konu açısından daha yararlı olduğuna karar verir.	206	4,33	0,57
Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade eder.	206	4,30	0,65
Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark eder ve sorgular.	206	4,18	0,69
Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirir.	206	4,22	0,68
Elde edilen bilgiyi değerlendirerek, ek bilgi gereksinimi olup olmadığına karar verir.	206	4,27	0,65

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırma verilerinin analizi, öğretmenlerin eriştikleri bilgileri değerlendirebilmelerinde temel yeterliliklere oldukça iyi düzeyde sahip olduklarını göstermiştir (\bar{x} ort=4,26 S=0,48).

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık yeterliliklerinden “bilgi gereksinimlerini tanımlayabilme” ve “gereksinim duyulan bilgiye erişebilme” yeterlilikleri üzerine

öğretmenler arasında farklılıklar bulunmasına karşın, Öğretmenlerin erişilen bilgileri değerlendirebilme yeterlik algı düzeylerinin, öğretmenlik alanlarına ($F_{(3,202)}= 2.58$ $p= 0.055$ $p>.05$); öğretmenlik kıdemlerine ($F_{(4,201)}= 1.47$ $p= 0.214$ $p>.05$); öğretmenlerin eğitim durumlarına ($F_{(1,204)}= 1.74$ $p= 0.189$ $p>.05$) ve cinsiyetlerine göre ($F_{(1,204)}= 0.26$ $p= 0.611$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Değerlendirilen bilgiyi kullanabilme

Tablo 11. Değerlendirilen bilgiyi kullanma yeterliğini oluşturan alt yeterlikler

Değerlendirilen bilgiyi kullanabilme	N	\bar{X}	S
Elde edilen bilgilerin yorumlanarak sonuçlarını ortaya koyar.	206	4,38	0,59
Erişilen bilgilerin önceki bilgilerle bütünleştirilerek yeni bilgiler oluşturur.	206	4,35	0,63
Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirler.	206	4,30	0,61
Amaca ulaşabilmek için elde edilen bilgileri etkin ve verimli bir şekilde kullanır.	206	4,24	0,65
Elde edilen bilgileri ilgililerle paylaşarak yaygınlaştırılmasına katkı sağlar.	206	4,02	0,78

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin değerlendirdikleri bilgileri kullanabilme yeterliliği için elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, öğretmenlerin kendilerini bu yeterlilik alanında da oldukça iyi düzeyde algıladıklarını göstermiştir (\bar{X} ort=4,26 S=0,47).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin “değerlendirilen bilgiyi kullanabilme” yeterlik algı düzeylerinin, öğretmenlik alanlarına ($F_{(3,202)}= 2.51$ $p= 0.060$ $p>.05$); öğretmenlik kıdemlerine ($F_{(4,201)}= 2.91$ $p= 0.230$ $p>.05$); öğretmenlerin eğitim durumlarına ($F_{(1,204)}= 1.71$ $p= 0.192$ $p>.05$) ve cinsiyetlerine göre ($F_{(1,204)}= 1.430$ $p= 0.233$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları farklı kıdem, alan, eğitim düzeyi ve cinsiyete sahip tüm öğretmenlerin değerlendirdikleri bilgileri eşit yeterlilikte kullanabildiklerini ortaya koymuştur.

Bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebilme

Tablo 12. Bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul etme yeterliliğini oluşturan alt yeterlilikler

Bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebilme	N	\bar{X}	S
Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alır.	206	4,00	0,92
Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterir	206	4,14	0,83
Bilgiye yasal şekilde ulaşır ve kullanır.	206	4,09	0,91
Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alır ve uygular.	206	4,14	0,86
Bilgi kaynaklarına zarar vermemeye ve tüm kullanıcıların kaynakları kullanma hakkına saygı gösterir.	206	4,51	0,70
Bilgi hırsızlığının ne olduğunu ve bundan nasıl kaçınılacağını bilir.	206	4,36	0,82

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemelerin kabulü alt boyutunda elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları, öğretmenlerin kendilerini bu yeterlilik alanında oldukça iyi düzeyde gördüklerini göstermiştir (\bar{X} ort=4,21 S=0,64).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin “bilgiyi kullanmada kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebilme” yeterlik algı düzeylerinin, öğretmenlik alanlarına ($F_{(3,202)}= 1.19$ $p= 0.315$ $p>.05$); öğretmenlik kıdemlerine ($F_{(4,201)}= 1.00$ $p= 0.407$ $p>.05$); öğretmenlerin eğitim durumlarına ($F_{(1,204)}= 1.01$ $p= 0.315$ $p>.05$) ve cinsiyetlerine göre ($F_{(1,204)}= 1.52$ $p= 0.471$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları tüm öğretmenlerin değerlendirdikleri bilgileri kullanırlarken kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemelere eşit düzeyde önem verdiklerini ortaya koymuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, teknik öğretmenlerin kendilerine ilişkin bilgi okuryazarlık yeterlik algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçları teknik öğretmenlerin bilgi gereksinimlerini tanımlayabildiklerini, gereksinim duyulan bilgiye erişebildiklerini, erişilen bilgiyi değerlendirebildiklerini, değerlendirilen bilgiyi kullanabildiklerini ve bilgiyi kullanırken kültürel, etik, yasal ve sosyal düzenlemeleri kabul edebildiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık yeterlik düzeylerinin belirlenmesine ilişkin alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalar dikkate alındığında, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adayları veya ilköğretim ve genel ortaöğretim öğretmenleri ile gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Bu çalışmalardan Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2002) tarafından gerçekleştirilen “öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini bilgi okuryazarlığı becerileri açısından çok yeterli görmedikleri ve daha fazla bilgiye gereksinim duydukları belirlenmiştir. Yine Akkoyunlu ve Kurbanoglu tarafından daha geniş bir örneklem grubu ile gerçekleştirilen ve 2003 yılında yayınlanan “öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma”da da benzer şekilde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına dönük özyeterlik algıları genel olarak orta düzeyde bulunmuştur.

Başaran (2005) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi” başlıklı bir diğer çalışmada da, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları seviyelerinin oldukça iyi olduğu gözlemlenmiş ve tüm deneklerin, bir bilgiyi nasıl arayacağını, alacağını, işleyeceğini ve sunacağını bildiği ortaya konmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar Başaran tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile yakınlık göstermektedir. Buna karşın örneklem grubunun tamamen farklı olması gerçek bir karşılaştırma yapmayı olanaksız hale getirmektedir.

Araştırma sonuçları, teknik öğretmenlerin, bilgi okuryazarlığı yeterlilik alanlarından olan bilgi gereksinimi tanımlama ve gereksinim duyulan bilgiye erişebilme yeterliliklerinin meslek alanlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bilişim teknolojileri alanındaki teknik öğretmenlerin bilgi

gereksinimlerini daha rahat tanımladıkları ve gereksinim duydukları bilgiye daha rahat erişebildiklerini göstermektedir. Günümüzde bilgiye erişimin teknoloji ağırlıklı olmasının, bilişim teknolojisi öğretmenlerinin kendi alanlarının gereği olarak bu yeterlilik alanlarında öne çıkılmalarını sağladığı düşünülmektedir. Buna karşılık, bilgi okuyazar yeterliliklerinden bilgi gereksinimi tanımlama ve gereksinim duyulan bilgiye erişme dışında diğer yeterlilik alanlarında öğretmenlerin meslek alanlarına arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir.

Araştırma sonuçları, teknik öğretmenlerin, bilgi okuyazarlığı yeterlilik alanlarından olan bilgi gereksinimi tanımlama ve gereksinim duyulan bilgiye erişebilme yeterliliklerinin mesleki kidede göre de farklılaştığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip teknik öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden bilgi gereksinimlerini daha rahat tanımladıklarını ve gereksinim duydukları bilgiye daha rahat erişebildiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar yeni mezun öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine daha yatkın olduklarını ve bu yatkınlığın, teknik öğretmenlerin bilgi gereksinimlerini tanımlamalarında ve gereksinim duydukları bilgiye daha rahat ulaşabilmelerinde avantaj sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bilgi okuyazarlığı becerilerinin öğretmenlere kazandırılması, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programının da daha etkili olarak uygulanmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Lawless (2003), bilgi okuyazarlığını, “bilgiyi bulma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma yeteneği” olarak tanımlayarak, bu yeteneğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin bilgiyi yapılandırma ve kullanma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olduğunu öne sürmüştür (Lawless, 2003; Akt. Adıgüzel, 2005). Bu bağlamda tüm öğretmen adaylarının öğrenimlerinin ilk yılından itibaren ödevler, projeler, sunumlar gibi etkinliklerle bilgi okuyazar yeterlikleri kazandırılmasının sağlanması öğretim süreçlerinin de etkinliğini artırmasında oldukça önemlidir.

Günümüzde bilgi iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi doğrultusunda elektronik bilgi kaynaklarının çeşitliliği ve zenginliği göz önüne alındığında öğretmen ve öğretmen adaylarının bu alanda yenilikleri takip etmesi teknolojik gelişmelere uyum göstermesi sağlanmalıdır. Bilgi okuyazarlığı becerileri üzerine düzenlenecek kapsamlı hizmetiçi eğitimler, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini geliştirebileceği ve öğretmenler arasındaki mesleki kideden ve meslek alanlarından kaynaklanan farklılıkları en aza indirgeyebileceği gibi onların yaşam boyu öğrenme çabası içinde olmaları için de temel güdüleyici unsur olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuyazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24: 1-10.
- American Library Association, (2008). Association of College and Research Libraries (ACRL) Information Literacy Web Site. *Introduction to Information Literacy*. Bulunduğu yer: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/infolitoverview/introtoinfolit/intr>

- oinfolit.cfm. Erişim tarihi: 7 Ekim 2008.
- Başaran M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuyazarlıklarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3): 163-177
- Behrens, S. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 309-322. B. Akkoyunlu (2008). *Bilgi okuyazarlığı ve yaşamboyu öğrenme*, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir.
- Erişti B. (2008). “Öğretim Hizmetinin Niteliği”. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed. Kıymet Selvi) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını 1854, 44-64
- İşman, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu B., (2001). Öğrencilere Bilgi Okuyazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21: 81-88.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuyazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuyazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlilik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 98-105
- Lawless, Kimberly. A. (2003). Becoming Literate in The Technological Age. New Responsibilities and Tool For Teachers. A. Adıgüzel (Ed.) *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi* içinde Milli Eğitim Bakanlığı, 167.
- Saatçioğlu Ö., Özmen Ö. ve Özer P. (2003) Bilgi Okuyazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması. *Bilgi dünyası* 4(1): 45-63.
- Taylor, R. S. (1979). Reminiscing about the future. *Library Journal*, 104: 1871-1875. B. Akkoyunlu (2008). *Bilgi okuyazarlığı ve yaşamboyu öğrenme*, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir.
- Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (2006). Eğitim ve sürdürülebilir büyüme. Türkiye deneyimi, riskler ve fırsatlar. *Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği yayınları*, TUSİAD-T/2006-06-420.

AMASYA EĞİTİM FAKÜLTESİNDEKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİLİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Ahmet ÜSTÜN*
Seher TEKİN**

ÖZET

Özyeterlik inancı bireylerin zor durumlarla mücadele etmesinde önemli bir faktördür. Özyeterlik inancıyla ilgili birçok alanda araştırmalar yürütülmektedir. Bu çalışmada Amasya üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında cinsiyete, bransa ve ölçeğin alt boyutlarına göre farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları *derse öğrenci katılımını sağlama*, *derste öğretimsel stratejileri kullanma* ve *sınıf yönetimi*'dir. Çalışma Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2008-2009 öğretim yılında yürütülmüştür. Çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 620 öğretmen adaydır. Çalışmanın örneklemi ise 6 branştan 240 öğretmen adaydır. Veriler, *öğretmenlik özyeterlik ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 kullanılmış, bağımsız gruplar (cinsiyet) için t-testi ve branşlara ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında bransa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. *Derse öğrenci katılımını sağlama* alt boyutunda sosyal bilgiler ve matematik, Türkçe ve matematik branşlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. *Öğretimsel stratejileri kullanma* ve *sınıf yönetimi* boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik, branş ve cinsiyet, Amasya Eğitim Fakültesi.

A COMPARISON OF THE SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES AT AMASYA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION

ABSTRACT

Self-efficacy beliefs are an important factor in helping individuals to cope with difficult situations. The present research aims to investigate whether there are differences in the teacher candidates, who are students at Amasya University Faculty of Education, self-efficacy beliefs according to gender, branch, and the sub-dimensions of the scale. The sub-dimensions of the scale are *ensuring student participation in the classroom*, *using teaching strategies*, and *classroom management*. This study was conducted in the 2008-2009 academic year at Amasya University Faculty of Education. Relational screening model was used for the present study. The scope of the study consists of the participation of 240 teacher candidates from six different branches. Data was collected by the employment of a teacher self-efficacy scale. The SPSS 16.0 was used for data analysis, t-test was conducted for independent groups (gender) and variance analysis (ANOVA) was used for comparison among branches. The self-efficacy beliefs displayed no significant difference among the branches and gender. However, there was significant difference among the social studies and mathematics, Turkish and mathematics branches in the sub-dimension of *ensuring student participation in the classroom*. Statistically significant difference was not found in the sub-dimensions of *using teaching strategies* and *classroom management*.

Key Words: Self-efficacy, branch and gender, Amasya Faculty of Education

GİRİŞ

Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde öğretmenler birinci derecede görevlidirler. Öğretmenlerin ülkemizin eğitim hedeflerini bilmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan etkinlikleri etkili bir şekilde yürütebilmeleri, öğretmen niteliklerinin önemini artırmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencileri için sadece birer bilgi sağlayıcı kişi değil aynı zamanda birer modeldirler. Bandura (1989) sosyal öğrenme teorisinde bireylerin gözlemleyerek ve model alarak öğrenmeleri üzerinde durmuştur ve insan öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunun bu yolla meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin; öğrencilerine sosyal ve bilişsel açıdan öğrenme modeli olmaları, öğretimi planlayıp yürütmeleri, sınıf disiplinini sağlamaları, öğrencilerin öğrenme sorunlarına çözüm üretmeleri ve karşılaştıkları problemlerle mücadele edebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu tür öğretimsel sorunlarla mücadele edebilmelerinde özyeterlik inançlarının önemli katkısı vardır (Dembo ve Gibson, 1985; Bandura, 1994).

Özyeterlik inancı kavramı, ilk kez Bandura tarafından 1977 yılında ifade edilmiştir ve bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgili bir kavramdır (Bandura, 1977; 1982). Bu kuram, insanların bir eylemi yaparken kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylardan ziyade kendi eylemlerini düzenlediklerini ve kendilerine özgü tercihler yaptıklarını ifade etmektedir. Yeterlik inancı, insanların eylemlerinin altında yatan düşünceleri şekillendirme niteliğine sahiptir. Yeterlik inançlarında, *özyeterlik* ve *sonuç beklentisi* olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Özyeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar; sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır. Bir birey, kendisinin yeterli olduğuna dair özyeterlik inancı geliştirmişse, eyleme çok daha kolay geçebilmektedir. Özyeterliği yüksek olan bireylerin çözümü zor bir durumla karşılaştığında daha çabuk davrandığını Bandura (1994) ifade etmektedir. Yapılan eylemin sonuçlarının iyi olacağı yönündeki beklenti de insanı davranışı yapmaya güdüleyen önemli bir faktördür.

Bandura (1994) Bireylerin özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bunlar *tam ve doğru deneyimler*, *sosyal modeller* tarafından sağlanan *dolaylı yaşantılar*, *sözel ikna* ve bireyin *fiziksel ve duygusal durumudur*. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir. Yaşanan başarılı deneyimler kişinin kendisiyle ilgili güçlü inançlar geliştirmesini sağlar. Eğer birey önceden bir yeterlik duygusu oluşturmuşsa, başarısızlıklar bu inancı sarsar ancak mücadele duygusunu yok edemez. Birey yeniden başarılı olma çabasını kendinde bulabilir.

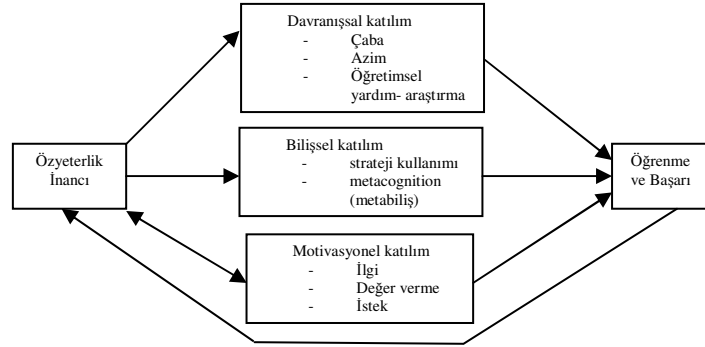
Kendisinin sahip olduğu kapasiteyle ilgili şüpheleri olan bireyler ise, zor işleri kendilerine bir tehdit ya da tehlike olarak görürler. Zor görevlerle karşılaştıklarında bunun üstesinden gelmede, konuya yoğunlaşarak çözüm bulmakta zorlanırlar. Başarısız olduklarında daha yavaş normale dönerler ve kendilerini bırakırlar (Bandura, 1994).

Bu nedenle özyeterlik inançları bireyler için çok önemlidir. Bıkmaz (2004)

* Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ustuna@omu.edu.tr

** Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, sehert@mynet.com

çalışmasında, öz yeterlik inançlarıyla ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların daha çok üç kategoride toplandığını ifade etmiştir. Bunlar; özyeterlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmalar, özyeterlik inançlarının uzmanlık alanı ve meslek seçimine etkilerini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır. Örneğin Linnenbrink ve Pintrich (2003); özyeterlik inancı, katılım, öğrenme ve başarı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada, bu üç kavramın bireylerin özellikle de öğrencilerin başarılı olmasındaki ilişkisini Şekil 1'deki gibi göstermiştir.



Şekil 1. Özyeterlik, Katılım ve Öğrenmenin Genel Çatısı (Linnenbrink ve Pintrich, 2003)

Özyeterlik inancının bireyin öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak katılmayı sağladığını; öğrenme sürecine üç boyutta da katılan bireyin başarılı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin özyeterlik inançlarını geliştirici etkinlikler yapmalarını, öğrencilere başarabilecekleri görevler vermelerini, insandaki yeteneklerin geliştirilebilir ve kontrol altına alınabilir olduğu bilincini vermelerini tavsiye etmiştir.

Ashton (1984) çalışmasında, öğretmenlerin özyeterlik inançlarıyla öğrenci başarıları arasında tutarlı bir ilişki olduğunu; öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek olmasının öğrencilerin derste gösterdikleri performansı arttırdığını ifade etmiştir. Tracz ve Gibson (1986) da çalışmalarında, öğretmenlerin özyeterliliği ile öğrencilerin fen ve matematik ders başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okulların gelişiminde, öğretmenlerin farklı sınıf etkinlikleri düzenlemelerinde ve öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenlerin özyeterlik inançları oldukça etkilidir (Dembo ve Gibson, 1985; Tracz ve Gibson, 1986; Allinder, 1994; Henson Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Pajares, 2002; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Palmer, 2006). Tayvan'da yapılan çalışmada, okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançları incelenmiştir (Linn ve Gorrell, 2001). Öğretmen adaylarının özyeterlik inancının kültürden etkilendiği; öğretmenin toplumdaki rolü ve statüsüyle ilgili farklı algılamaların özyeterlikte farklılaşmaya neden olduğu sonucuna varmışlardır. Henson, Kogan ve Vacha-Haase (2001) özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimli olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarını araştıran çalışmalara ülkemizde de rastlanmaktadır (Bıkmaz, 2004; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Akbulut, 2006; Alabay, 2006; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Atay, 2007; Aslan ve Uluçınar Sağır, 2008; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008).

Bıkmaz (2004) çalışmasında özyeterlik kavramı üzerinde durmuş ve fen'de özyeterlik inanç ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır. Akbulut (2006) çalışmasında müzik öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının değişimini sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında ilgili değişkenlere göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alabay (2006) çalışmasında okul öncesi öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre fen'e yönelik özyeterlik inançlarını araştırmıştır. Çalışmasının sonunda, 1. sınıf öğrencilerinin daha düşük özyeterlik inancına sahip olduğunu tespit etmiştir. Genel not ortalaması arttıkça fen'e yönelik özyeterlik inancının arttığını da tespit etmiştir.

Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006) çalışmalarında, biyoloji öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını araştırmışlardır. Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yaşa, cinsiyete, akademik başarıya, gelir düzeyine, mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmadığını; sınıf seviyesine göre farkın anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini kendi isteklerine göre tercih eden adayların özyeterlik inancıyla ailesi istediği için tercih edenler arasında anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının fen'e yönelik özyeterlik inançlarını cinsiyet, öğrenim türü ve üniversiteye göre araştırmışlardır. Fen'e yönelik özyeterlik inancının cinsiyetle değişmediği, üniversite türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Atay (2007) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına, yaptıkları öğretmenlik uygulamasının etkisini araştırmıştır. Öğretmenlik uygulaması sonucunda öğretmen adaylarının öğretim stratejileriyle ilgili özyeterlik inançlarında azalma olurken, sınıf disiplini ve öğrencilerin derse katılımları boyutlarında artış olduğunu tespit etmiştir. Eğer öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması başarılı geçtiyse, özyeterlik inancında artış olduğunu da Bandura (1994)'nın teorisine paralel olarak belirlemiştir. Aslan ve Uluçınar Sağır (2008) çalışmalarında fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen'e yönelik özyeterlik inançlarını ve bilimsel tutumlarını tespit etmişlerdir. Fen'e yönelik özyeterlik inançlarıyla bilimsel tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özyeterlik inancı öğretmen eğitiminde özellikle mesleki bilgi, beceri ve tutum boyutlarında önemlidir. Öğretmen adayları göreve başladıklarında öğretimi planlama, konuya uygun yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri seçme, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlama, öğrencilerin öğrenme sorunlarıyla başa çıkma ve sınıf disiplinini sağlama gibi konularda uygulama yapma, sorunları fark etme ve çözüm üretme görevlerini üstleneceklerdir. Öğretmenlerin yüksek özyeterlik inancına sahip olmaları, zor durumlarla başa çıkmalarını ve çözüm üretmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının tespit edilmesi, geleceğe yönelik yordama yapabilme açısından önemlidir.

Bu çalışmada Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarında branşlara göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarında cinsiyetlere göre (kız ve erkek) anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının branşları açısından;
 - a. Derse öğrenci katılımını sağlama,
 - b. Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
 - c. Sınıf yönetimi konularındaki yeterlilik düzeyleri ile ilgili özyeterlilik inançlarında farklılık var mıdır?
4. Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından;
 - a. Derse öğrenci katılımını sağlama,
 - b. Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
 - c. Sınıf yönetimi konularındaki yeterlilik düzeyleri ile ilgili özyeterlilik inançlarında farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Fen ve teknoloji, Sınıf, ilköğretim matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, beden eğitimi öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları belirlenerek, cinsiyet ve branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlik özyeterlilik ölçeğinde kapsanan “derse öğrenci katılımını sağlama”, “derste öğretimsel stratejileri kullanma” ve “sınıf yönetimi” alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına da araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2008–2009 öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 620 öğrencidir. Örneklem; sınıf, fen bilgisi, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 40’ar öğrenci olmak üzere toplam 240 öğretmen adaydır. Örneklemdeki öğretmen adaylarının 126’sı kız, 114’ü erkektir.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının tespitinde, Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan likert tipi ölçekte cevaplar, yetersiz (1 puan)’den çok yeterli (9 puan)’ye doğru derecelendirilmiştir. Ölçekte, “derse öğrenci katılımını sağlama”, “öğretimsel stratejileri kullanma” ve “sınıf yönetimi” konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış; alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri, “öğrencilerin katılımını sağlama” 0.82, “derste öğretimsel stratejileri kullanma” 0.86,

“sınıf yönetimi” 0.84 olarak saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin Cronbach Alfa kat sayısı 0.93 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 216’dır. Ölçeğe cinsiyet, yaş ve branş kısımları da eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını saptamaya yönelik ölçekle elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket program kullanılmıştır. Örneklemdeki öğretmen adaylarının özyeterlilik puanları, standart sapmaları ve ortalamaları hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Bağımsız örneklem (cinsiyet) için t Testi, branşlara ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Değişkenler		f	%
	Kız	Erkek		
Yaş	19		2	0,8
	20		14	5,8
	21		72	30,0
	22		99	41,3
	23		29	12,1
	24		18	7,5
	25		6	2,5
Branş	Matematik		40	16,7
	Fen		40	16,7
	Beden Eğitimi		40	16,7
	Türkçe		40	16,7
	Sosyal		40	16,7
	Sınıf Öğretmenliği		40	16,7
	N		240	%100

Araştırmaya katılanlardan %53’ü kız, %47’si erkek öğretmen adayı olup, çoğunluğu (%41) 22 yaşındadır. Bunu %30 ile 21 yaşındaki öğretmen adayları izlemektedir. Matematik, Fen, Beden eğitimi, Türkçe, Sosyal bilgiler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinden de 40’ar öğrenci araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın sorularını cevaplamak amacıyla yapılan analizler ve yorumları aşağıdaki kısımda sorularak verilmiştir.

Araştırma Sorusu 1- Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarında, branşlara göre farklılık var mıdır?

Öğrencilerin branşlarına göre özyeterlilik inançlarına ilişkin ortalamalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ve standart sapmasının branşlara göre dağılımı

Branşlar	N	\bar{X}	SS
Matematik	40	162,20	19,62
Fen	40	167,18	12,83
Beden Eğitimi	40	172,28	18,97
Türkçe	40	164,05	24,56
Sosyal	40	174,23	17,42
Sınıf Öğretmenliği	40	166,08	6,75
Toplam	240	167,67	17,95

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenliği branşındaki aday öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının ($\bar{X}=174,23$), diğer branşlardaki aday öğretmenlerin özyeterlilik inançlarından (matematik $\bar{X}=162,20$, Fen $\bar{X}=167,18$, Beden eğitimi $\bar{X}=172,28$, Türkçe $\bar{X}=164,05$ ve sınıf öğretmenliği $\bar{X}=166,08$) daha yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak aday öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlilik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarına uygulanan ANOVA sonuçları

ANOVA						
	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4.399,533	5	879,907	2,835	0,017*	*Sosyal Bilgiler ile Matematik
Gruplar içi	72.621,800	234	310,350			
Toplam	77.021,333	239				

*p<0.05

Varyans analizi sonuçlarına göre aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri branşlara göre özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, sosyal bilgiler branşındaki öğretmen adaylarıyla matematik branşındaki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları arasındadır ve fark sosyal bilgiler branşındaki aday öğretmenlerin lehinedir. Diğer branşlardaki aday öğretmenlerin özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma Sorusu 2- Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarında, cinsiyetlerine göre farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının cinsiyete göre farklı olup olmadığı ile ilgili ANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından, özyeterlilik inançlarına ilişkin ortalama istatistikleri ve cinsiyete göre farkın testi Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının cinsiyete bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Erkek	114	167,62	17,30	-0,036	238	0,971
Kız	126	167,71	18,59			

Kız öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlik öz yeterlilik inançlarının ($\bar{X}=167,71$), erkek öğrencilerin özyeterlilik inançlarından ($\bar{X}=167,62$) biraz daha yüksek

bulunmuştur. Ancak, kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlilik inançları ile erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Bir başka deyişle, erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin ölçülen öz yeterlilik düzeyleri birbirine benzerdir. Kız ve erkeklerin mesleki açıdan benzer özyeterlilikte olmaları, sevindirici bir sonuçtur. Ülkemizde kızlara öğretmenlik mesleğinin yakıştırılması eğilimi mevcuttur. Bu bulgu kız öğretmen adaylarının mesleklerini benimsedikleri ve karşılaştıkları her zorluğun üstesinden gelme inancında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gerçek (2006) ve Akbulut (2006) da çalışmalarında cinsiyete göre farklılığa rastlamamışlardır. Parajes (2002) çalışmasında, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki kız öğrencilerin özyeterlilik inançlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ancak kız-erkek öğrenci başarısı birbirine yakın olduğunda bu farkın çok az olduğunu belirtmiştir.

Araştırma Sorusu 3- Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının branşları açısından;

- Derse öğrenci katılımını sağlama,
- Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
- Sınıf yönetimi boyutlarına göre özyeterlilik inançlarında farklılık var mıdır?

Öğrencilerin branşlarına göre derse öğrenci katılımını sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi konularındaki yeterlilik düzeylerine ilişkin ortalamalar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları

Branşlar	Derse Öğrenci Katılımını Sağlama		Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma		Sınıf Yönetimi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Matematik	51,78	7,36	54,85	7,51	55,58	7,05
Fen	55,13	5,35	55,83	5,44	56,23	5,31
Beden Eğitimi	56,80	6,98	57,75	6,97	57,73	7,06
Türkçe	57,78	17,37	54,78	6,48	56,55	7,06
Sosyal Bilgiler	57,93	6,43	58,08	7,16	58,23	6,47
Sınıf Öğretmenliği	55,13	4,20	56,00	3,97	54,95	3,70
Toplam	55,75	9,20	56,21	6,44	56,54	6,27

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenliği branşındaki aday öğretmenlerin “*derse öğrenci katılımını sağlama*” konusundaki yeterlilik düzeylerinin ($\bar{X}=57,93$), diğer branşlardaki aday öğretmenlerin “*derse öğrenci katılımını sağlama*” konusundaki yeterlilik düzeylerinden (matematik $\bar{X}=51,78$, Fen $\bar{X}=55,13$, Beden eğitimi $\bar{X}=56,80$, Türkçe $\bar{X}=57,78$ ve sınıf öğretmenliği $\bar{X}=55,13$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

“*Derste öğretimsel stratejileri kullanma*” konusunda öğretmen adaylarının puanları karşılaştırıldığında, Sosyal bilgiler öğretmenliği branşındakilerin yeterlilik düzeyinin ortalamasının ($\bar{X}=58,08$), diğer branşlardaki öğretmen adaylarından (matematik $\bar{X}=54,85$, Fen $\bar{X}=55,83$, Beden eğitimi $\bar{X}=57,75$, Türkçe $\bar{X}=54,78$ ve sınıf öğretmenliği $\bar{X}=56,00$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yine Sosyal bilgiler öğretmenliği branşındaki öğretmen adaylarının “*sınıf*

yönetimi” konusundaki yeterlilik düzeylerinin ($\bar{x}=58.23$), diğer branşlardaki aday öğretmenlerin “*sınıf yönetimi*” konusundaki yeterlilik düzeylerinden (matematik $\bar{x}=55.58$, Fen $\bar{x}=56.23$, Beden eğitimi $\bar{x}=57.73$, Türkçe $\bar{x}=56.55$ ve sınıf öğretmenliği $\bar{x}=54.95$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre “*derse öğrenci katılımını sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi*” konusundaki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik ANOVA sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı fark
Derse Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar arası	1.060,621	5	212,124	2,587	0,027*	* Matematik ile Türkçe * Matematik ile Sosyal Bilgiler
	Gruplar içi	19.189,875	234	82,008			
	Toplam	20.250,496	239				
Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma	Gruplar arası	398,038	5	79,608	1,960	0,085	
	Gruplar içi	9.502,125	234	40,607			
	Toplam	9.900,163	239				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	312,083	5	62,417	1,607	0,159	
	Gruplar içi	9.091,500	234	38,853			
	Toplam	9.403,583	239				

*p<0.05

Varyans analizi sonuçlarına göre aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri branşlara göre “*derse öğrenci katılımını sağlama*” konusundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, matematik branşı ile Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adayları arasındadır. Diğer branşlardaki aday öğretmenlerin *derse öğrenci katılımını sağlama* konusundaki yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin derse en çok katıldıkları; görüşlerini ifade ettikleri, açıklama yaptıkları, sözel sunum yaptıkları vb. derslerdir. Sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin kapsamlarına bakıldığında, sözel iletişim becerileri, sosyalleşme ve insanlarla iyi etkileşim içinde olma gibi becerileri kazandırmayı da hedeflediği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleklerinin gereği olan yeterlikleri kendi inanç örüntülerine kattıkları söylenebilir.

Matematik dersi ise soyut kavram örüntülerinin sistematik bir şekilde öğrencilere sunulduğu, daha çok kurula dayalı işlemler ve süreçler içeren bir derstir. Yeni matematik dersi öğretim programları, öğrencilerin derse etkin katılımını gerektiren etkinlikler içerse de, öğretmen adayları kendilerini bu konuda yeterli hissetmemektedirler. Bu bulgu, matematik öğretmen adaylarının derse öğrenci katılımını sağlama konusunda geliştirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşlara göre “*derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi*” konusundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının branşlarına göre “*derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi*” konusundaki yeterlilikleri birbirine benzerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin, öğretim yöntem ve stratejileri bilgi ve becerilerini kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen

eğitimi programlarında yer alan mesleki bilgi dersleri ve fen öğretimi, matematik öğretimi, Türkçe öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi gibi derslerde yapılan uygulamalar öğretmen adaylarının kendilerini “*derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi*” konusunda yeterli hissetmelerine katkı sağlamış olabilir.

4- Son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından;

- Derse öğrenci katılımını sağlama,
- Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
- Sınıf yönetimi boyutlarına göre özyeterlilik inançlarında farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre *derse öğrenci katılımını sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi* konularındaki yeterlilik düzeylerine ilişkin ortalamalar ve bu ortalamalara ilişkin fark testinin sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan t-testi analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Derse Öğrenci Katılımını Sağlama	Erkek	114	54,90	6,88	-1,364	238	0,174
	Kız	126	56,52	10,86			
Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma	Erkek	114	56,53	6,36	0,718	238	0,474
	Kız	126	55,93	6,52			
Sınıf Yönetimi	Erkek	114	56,19	6,52	-0,819	238	0,414
	Kız	126	56,86	6,04			

Kız öğretmen adaylarının *derse öğrenci katılımını sağlama* konusundaki yeterliliklerinin ($\bar{x}=56.52$), erkek öğrencilerin yeterlilik düzeyinden ($\bar{x}=54.90$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, *derse öğrenci katılımını sağlama* açısından kız öğretmen adaylarının yeterlilikleriyle erkek öğretmen adaylarının yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Bir başka deyişle, erkek ve kız öğretmen adaylarının *derse öğrenci katılımını sağlamaya* ilişkin özyeterlilik inançları birbirine benzerdir.

Derste öğretimsel stratejileri kullanma konusunda erkek öğretmen adaylarının özyeterlilik ortalamalarının ($\bar{x}=56.53$), kız öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{x}=55.93$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, kız ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p>0.05). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının *derste öğretimsel stratejileri kullanma* konusundaki özyeterlilik inançları cinsiyetle anlamlı bir farklılık göstermemektedir ve benzerdir.

Sınıf yönetimi konusunda kız öğretmen adaylarının özyeterlilik ortalamalarının ($\bar{x}=56.86$), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x}=56.19$) biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, kız ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p>0.05). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının *sınıf yönetimi* konusundaki özyeterlilik inançları cinsiyetle anlamlı bir farklılık göstermemektedir ve benzerdir.

Özetle öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu öğretmen adaylarının

gelecekte mesleklerinin gereklerini etkili bir şekilde yürütebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Akbulut (2006) da çalışmasında cinsiyete göre farklılık tespit edememiştir. Zaten bir bireyin başarısının cinsiyetten ziyade kendi gayretinin, çabasının, çalışmasının eseri olduğu inancını öğretmenlerin öğrencilerine kazandırması gerektiğini, Parajes (2002) de ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yürütülen bu çalışma sonunda araştırma sorularına cevaplar bulunmuştur. Amasya Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları öğrenim gördükleri branşlara göre çok az farklılıklar gösterse de bu fark anlamlı değildir. Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik özyeterlilik inançlarının benzer olduğu, fakültede verilen eğitimin branşlara göre fazla farklılık göstermediği sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları, cinsiyet açısından benzer nitelik göstermektedir. Özyeterlilik inançları yüksek olan öğretmen adaylarının birçok zorluğun üstesinden gelebileceğine inanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların bazıları anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının “*derse öğrenci katılımını sağlama*” boyutundaki özyeterlilik inançlarının en yüksek ve anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Matematik öğretmen adayları ise bu boyutta en düşük düzeyde kalmıştır. Bu bağlamda matematik öğretmen adaylarının öğrencilerin derse katılımını sağlama açısından desteklenmesi gereklidir.

Öğretmen adaylarının *derste öğretimsel stratejileri kullanma* boyutundaki özyeterlilik inançları erkek öğrencilerde yüksektir. Ancak bu fark anlamlı değildir. Bu bağlamda kız ve erkek öğretmen adaylarının derste öğretimsel stratejileri kullanma konusunda iyi yetişmiş oldukları sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının *sınıf disiplinini sağlama* konusundaki özyeterlilik inançları oldukça yüksektir ve cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda da iyi yetişmiş oldukları sonucuna varılabilir.

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yürütülen bu çalışma sonunda, öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, adayların öğretmenlik özyeterlilik inançlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda fakültede yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin öğretmen adayları için verimli geçtiği söylenebilir. Derslerde Özyeterlilik inancını geliştirici uygulamalara daha da fazla yer verilmesi önerilebilir.

Bu çalışma Amasya’da yürütülmüştür. Buna benzer çalışmaların farklı eğitim fakültelerinde de yapılması diğer araştırmacılara önerilebilir. Böylece eğitim fakültelerinin öğretmenlik özyeterlilik inancı profili oluşturulup, sonuçlar karşılaştırılabilir.

Matematik öğretmen adaylarının derse öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlilik inançları düşük bulunmuştur. Bu adayların derse öğrenci katılımını sağlama konusunda desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır. Matematik öğretmeni adaylarına bu yönde yardımcı olacak uygulamalı çalışmalar yaptırılması önerilebilir.

Bu çalışma, cinsiyet ve branş değişkenlerini araştırmak üzere planlanmıştır. Bu konuda benzer çalışmalar, başka değişkenler açısından araştırma soruları oluşturularak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, ss. 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlilik inançları, Yüzüncü Yıl Üni, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), s. 24-33. <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi, edu 7, cilt:2, Sayı 1.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, O., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz yeterlilik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi, <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/167.doc> erişim tarihi: 02.02.2009.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context *Teacher Development*, 11(2), 203–219.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change, *Psychological Review*. 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachandran(Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. (4), 71-81. Newyork: Academic Press.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Malone, S. Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44 (2006) 473–490
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30(137), 74–81
- Dembo, M.H. & Gibson, S. (1985). Teachers’ sense of efficacy: an important factor in school improvement, *Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biology Teaching Self-Efficacy Beliefs of the Teacher Candidates, Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, year: 2006, vol: 39, no: 1, 57-73.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments, *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.
- Lin, H.L & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan, *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 623-635.

- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R.(2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning in the classroom, *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119 – 137.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning, *Theory Into Practice*, 42(2), 116-125.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy*.
- Tracz, S.M & Gibson, S. (1986). Effects of efficacy on academic achievement, Paper presented at the Annual Meeting of the California Educational Research Association (Marina del Rey, CA, November 13-14). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED281853&site=ehost-live> 03.02.2009
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. Ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, yıl:5 sayı: 58
- Yılmaz-Tüzün, Ö ve Topçu, M.S. (2008). Relationships among Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, Epistemological World Views, and Self-efficacy Beliefs, *Int. Journal of Science Education* 30 (1), 65–85.

ÇOCUĞA YÖNELİK AİLE İÇİ FİZİKSEL İSTİSMAR

Betül PELENDECİOĞLU*, Sefa BULUT **

ÖZET

Çocuğa yönelik istismar fiziksel, ekonomik, duygusal ve cinsel istismar olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Bazı durumlarda bu istismar türlerinin birden fazlası bir arada olabilmektedir. Bu alanyazını derlemesinde de çocuğa yönelik fiziksel şiddet ve istismar konusu ele alınmıştır. Özellikle çocuğa ev ortamında ailesi tarafından (parental abuse) uygulanan şiddet davranışlarına odaklanılmaya çalışılmıştır. İstismar ve ihmal kavramlarının ayrımı yapılmış, fiziksel istismar tanımlanmış ve tarihsel gelişimi içerisinde çocuğa yönelik şiddete bakış açılarına değinilmiştir. Farklı kültürlerde ve tarihsel dönemlerde bu konunun nasıl ele alındığı ve nasıl yorumlandığı incelenmiştir. Fiziksel istismara uğrama açısından risk faktörlerine bakılmış ve fiziksel istismarın çocuklar üzerindeki kısa ve uzun dönem etkilerine yer verilmiştir. Ülkemizde bu konuda yapılan araştırma ve istatistikler oldukça ürkütücü sonuçlar vermiştir. Öyle görülüyor ki, evde çocuğa şiddet uygulamak kültürel bir norm olarak kabul edilmiştir. Fiziksel istismarın teşhis ve tedavisine yer verilmiş ve yasal düzenlemeler tartışılmıştır. Son olarak da çocuklarla çalışan psikolojik danışman, öğretmen ve doktorların fiziksel istismarın belirlenmesi ve önlenmesi konusundaki rol ve sorumluluklarına vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet, Fiziksel İstismar, Fiziksel Şiddet, Çocuk ve Dayak.

PHISICAL ABUSE IN THE FAMILY SETTINGS

ABSTRACT

Child abuse can be classified as physical, economical, emotional and sexual abuse. In same cases children are subject to more than one kind of abuse. The purpose of this literature review is to focus on physical abuse; especially, abuse that originated by children' mothers and fathers in their family settings. The definition of abuse and neglect was differentiated and physical abuse was explained. The concept was investigated in different cultural perspectives and historical periods. Risk factors, long terms and short term effects of parental abuse was reviewed and interpreted in terms of their psychological effects on children mental health. Research findings and statistics done in our country revealed very common occurrences of physical abuse. It seems that parental abuse and physical punishments accepted as cultural norms and tolerated by many people. Furthermore, physically abused children identification, diagnosis and treatment was discussed in the lights of legal regulations. Finally, professionals who are working with children such as, sychological counselor psychologists, teachers and doctors' role and responsibilities are emphasized in identification and prevention of parental abuse.

Key Words: Parental Abuse, Physical Abuse, Physical Violence, Children and Corporal Punishment.

ÇOCUĞA YÖNELİK AİLE İÇİ FİZİKSEL İSTİSMAR

“Çocuk istismarı ve İhmal”nin dünyada problem olarak algılanması ve buna yönelik çalışmaların başlaması, ancak 100 yıllık bir geçmişe sahiptir. Ancak insanlık tarihine bakıldığında çocuk istismarının insanlık tarihi kadar eski olduğu görülmektedir (Polat, 2007). Eski çağlara bakıldığında çocukların mal gibi görülüp kötüye kullanıldığı, öldürüldüğü, kurban edildiği, köle olarak satıldığı görülmektedir. Çin, Hindistan, Meksika ve Peru gibi ülkelerde bebeklerin nehre atılması; meşru ve güçlü iseler

yaşamaya hakları olduğu, su üzerinde kalmayı başaramazlarsa ölmeyi hak ettiklerinin düşünülmesi, Roma’ da babalara çocuklarını öldürme, satma, terk etmeye kanunun izin vermesi ve eğer çocuk sağlamsa ve çalışabilecekse yaşama şansına sahip olması (Kozcu, 1991), İslamiyet öncesi Arap toplumunda kız çocukların utanç vesilesi olarak görülüp diri diri toprağa gömülmesi, çeşitli medeniyetlerde ilk çocuğun tanrıya kurban olarak sunulması bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu durumlarda kültürün, inanışların etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada çocuk istismarının bir türü olan fiziksel istismar (aile içi fiziksel istismar) konusu ele alınmaya çalışılmıştır.

Genel olarak “çocuğun sağlığını, fiziksel gelişimini, psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen, yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan hareket ya da davranışlara “Çocuk istismarı”(child abuse) denilmektedir (WHO, 1985, Akt. Siyez, 2003). İstismar tanımının anahtar kelimeleri “tekrar etmesi, kasıtlı olması, çocuğun fiziksel, zihinsel, psikososyal gelişimini ve sağlığını olumsuz etkilemesi”dir. “Çocuk ihmal” (child neglect) de istismar davranışı kadar önem taşımaktadır. Çocuk ihmal (child neglect) çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin çocuğun bakım, korunma, beslenme, giyim, eğitim, sağlık gibi gereksinimlerini yeterince yerine getirmemesi, çocuğu tek başına bırakması olarak tanımlanabilir. İhmal ve istismar arasındaki fark için ihmal pasif davranışlardan, istismar ise aktif davranışlardan oluşur diyebiliriz. İhmal fiziksel, cinsel ve duygusal ihmal olarak üç ana başlıkta toplanabilir. Çocuğa sosyal olarak mevcut kaynakların sunulmaması, çocuğun yoksun bırakılması fiziksel ihmale, cinsel sömürüye karşı korunmaması, cinsel gelişimine gereken önemin verilmemesi cinsel ihmale, çocuğun sevilmemesi, yakınlık gösterilmemesi ise duygusal ihmale örnek olabilir (Aral, 2001). Çocuk istismarı da; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar, ekonomik istismar olarak farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Ayrıca istismarı yapan kişilere göre aile içindeki istismarlar “ebeveyn tarafından istismar“(Parental Abuse), okul, yuva, yetiştirme yurdu, kamp gibi kurumlarda yönetici veya öğretmenler tarafından uygulanan istismar olayları da “kurumda istismar”(Institutional Abuse) olarak adlandırılmaktadır (Polat, 2001).

Günümüzde “çocuk istismarı” tanımlamasında zorluklar gözlenmektedir. Bunlardan biri kültüre ve topluma bağlı olarak oluşan zorluklardır. Ülkelerin kendilerine has uygulamaları, gelenekleri ve inanışları vardır ve bu uygulamalar başka kültürler için çocuğa şiddet uygulandığı şeklinde algılanabilir. Örneğin ülkemizdeki “bebeklerin kundaklanması, erkeklerin sünet edilmesi” gibi uygulamalar. Bunun dışında tanımlamadaki diğer zorluk ise disiplinler arası odak noktalarının farklı olmasıdır. Örneğin bir hukukçu çocuk istismarını tanımlarken, istismar edenin niyetine dikkat çekerken, bir sağlık personeli istismarın sonuçlarına ağırlık vermektedir (Kozcu, 1991). Bu durumlar da yapılan davranışın normal, ihmal veya istismar olarak değerlendirilmesinde farklılıklara yol açabilmektedir (Topbaş, 2004).

Fiziksel istismar tanımının tarihine göz atarsak ilk kez 1860 yılında Tardieu, Paris Tıp Akademisinde çocukların fiziksel ve cinsel istismarına değinmiştir (Akt. Yaşar ve Akduman, 2007). Röntgen uzmanı Caffey 1946 yılında düştüğü söylenen çocukların röntgen filmlerinde düşme veya tek çarpma ile açıklanamayacak kırıklar olduğunu fark etmiştir. 1962 yılında Kepme, Silverman, Steele'nin yayınladığı “Örselemiş Çocuk Sendromu (Battered Child Syndrome)” adlı makale ile konuya verilen ilgi ve önem artmıştır. Oluşan toplumsal duyarlılık sonucu 1974 yılında Amerika

* Kastamonu Alatarla İlköğretim Okulu, Uzman Psikolojik Danışman.

** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD

Birleşik Devletleri’nde “Çocuk ihmalini ve istismarını önleme ve tedavi yasası” çıkarılmıştır (Empati, 2002). Birleşmiş Milletlerce 1989 da kabul edilen “Çocuk Hakları Sözleşmesi”nde konuya yer verilmiş ve 19. maddede “çocuğun, bakımıyla sorumlu olan kişilerden gelecek her türlü kötü muameleye karşı korunmasının sözleşmeyi imzalayan devletlerin yükümlülüğünde olması” koşulu belirtilmiştir. Türkiye’de istismar ve ihmalî önleme çalışmalarının başlangıcı ise çok yenidir. Daha çok adli tıp, sosyal pediatri, çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanlarının öncülüğünde çalışmalar yapılmaktadır. 1991 yılında kurulan “Çocuğu İstismardan Koruma ve Rehabilitasyon Derneği (ÇİKORED) ile “Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme Derneği” bu konuda çalışmalar yapan derneklerdir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Çocuğu istismarını önleme ve istismara uğramış çocuğu koruma görevi “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) tarafından yürütülmektedir.

Ülkemizde 1998 yılında Başbakanlık Aile araştırma Kurumunun yaptığı çalışmaya göre çocukların %46’sının, Bulut (1996)’un Türkiye genelinde yaptığı çalışmada ise %45’inin ihmal ve istismara maruz kaldığı görülmüştür. En fazla görülen istismar türü ise fiziksel istismardır. Çocukların %65,72’si fiziksel istismara maruz kalmaktadır (Çocuk ve Gençlik Merkezi, 2006). Bu oranlara bakıldığında - ki bu oranlar açığa vurulan istismar vakalarından derlenmiştir, saklanan olaylar eklenince oran daha da yükselecektir - durumun ciddiyeti görülmektedir. Ülkemizde fiziksel istismar oranının yüksek olmasının nedenlerinden biri ülkemizde dayak disiplin yöntemi olarak kullanılması olabilir. Çocuğu dayakla cezalandırma, disipline etme düşüncesi ülkemizde o kadar kanıksanmıştır ki bununla ilgili deyişler bile göze çarpmaktadır. “Kızını dövmeleyen dizini döver”, “Dayak cennetten çıkmaz”, “Annenin/ öğretmenin/ babanın vurduğu yerde gül biter” gibi. 1995 ve 1998 yıllarında Türkiye genelinde T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı tarafından yapılan araştırmalarda; çocuğu olan kişilerin çocuğun yaramazlıkları karşısında uyguladıkları yöntemler arasında ilk sırada "açıklama ve ikna etme" yer almakta, onu "azarlama, utandırma", "cezalandırma ve yoksun bırakma" ve "korkutma" izlemektedir. Evde çocukların hiç dövülmediğini söyleyen aileler %55; çocuklarını ayda birden fazla ve çok şiddetli dövüklerini söyleyenler %3, yılda 1 ile 10 arası çok şiddetli dövüklerini söyleyenler %1,5 oranındadır. Ailelerin %40’ı ise çocuklarını hafif şiddette dövüklerini belirtmişlerdir. Şimdiki ebeveynlerin fiziksel şiddete maruz kalmış olma oranı %70’i geçmektedir. Araştırmadaki diğer dikkate değer sonuç ise evde çocuk dövmeleyen daha çok annelerin üstlendiği, kızların daha çok annelerinden, erkeklerin hem anne hem babalarından dayak yedikleri şeklindedir. Bu veriler kocalar eşlerini, eşler çocuklarını, anne babalarından dayak yiyen çocuklar ileride kendi çocuklarını dövmelemektedir ve bu döngü bu şekilde devam etmektedir.

Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar; 18 yaşından küçük çocuk ya da gencin anne, babası ya da bakımından sorumlu başka kişi tarafından sağlığına zarar verecek biçimde fiziksel hasara uğratılması, yaralanması ya da yaralanma riski taşınmasıdır. Bu hasar elle ya da bir nesneyle vurularak, itilerek, sarsılarak, yakılarak ya da ısırılarak olabilir (Kaplan, 1996, Akt. Taner ve Gökler, 2004). Kısaca “çocuğun kaza dışı yaralanması” denilebilir. Kaza dışı yaralanmalar genelde anne-babanın çocuğu cezalandırmak istediğinde ya da anne babanın kontrolünü kaybettiğinde ortaya çıkar. En sık olarak dövme şeklinde görülür (Kara ve Ark, 2004). Fiziksel istismar en kolay belirlenen istismar türüdür. Aral

(2001) yaptığı çalışmada çocukların %65,72’sinin anne ya da babası tarafından fiziksel istismara uğradıklarını belirlemiştir.

Fiziksel istismarda cinsiyetler arası belirgin farklar görülmemesine rağmen, ergenlik çağında kızların daha çok fiziksel istismara uğradığı (Taner ve Gökler, 2004), fiziksel istismarın en çok 4- 8 yaşlarında görüldüğü, yaş artıca fiziksel istismara uğrama oranının azaldığı (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999), aile içinde çocuklara daha çok anneler tarafından şiddet uygulandığı (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1998; Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002) gözlenmektedir. Bulut (1996)’un genç anneler üzerinde yaptığı çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmaya göre annelerin %78 i çocuklara fiziksel istismarda bulduklarını söylemektedir. Bunun yanında Polat (2001) her iki ebeveynin kendi cinsiyetindeki çocuğa karşı, babaların daha çok büyük yaşta çocuklara, annelerin ise daha çok küçük yaşta çocuklara fiziksel istismarda bulunduğunu belirtmektedir.

Fiziksel istismara uğrama açısından risk faktörlerine baktığımızda anne – babadan kaynaklanan, çocuktan kaynaklanan ve durum nedeniyle olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Anne- babadan kaynaklanan durumlar; anne, babanın genç ve deneyimsiz olması, çocuk gelişimine ve yetiştirmeye ilişkin bilgilerin yetersiz olması (Wang, Baz ve Bechtel, 2007), kendi çocukluk dönemine ait istismar öyküsünün olması (Bulut, 1996; Küpeli, Kanbur ve Derman, 2003), alkol ya da madde bağımlısı olması (Hancı, 2002, Adalı, 2007). Kendi kişisel memnuniyetini çocuğunkinden üstün tutmaları, çocuktan gerçekçi beklentilerinin olmaması, duyguların kontrol edememeleri (Kara ve ark, 2004), düşük eğitim düzeyi (Zeytinoglu ve Kozcu, 1990; Oral, 1993; Kara ve ark, 2004) kişilik bozuklukları, psikolojik hastalıklar (Wang, Baz ve Bechtel, 2007), duygusal sorunlar (Straus, 2000), eşle ve evlilikle ilgili sorunlar (Yavuzer, 2001) sayılabilir. Çocuktan kaynaklanan risk faktörleri ise, istenmeyen gebeliklerden doğması (Yavuzer, 2001), anne –babanın istediği cinsiyette doğmaması (Kara ve ark, 2004), hiperaktif, akut ya da kronik hastalığa sahip olma, zihinsel ve fiziksel hastalıkları olması (Küpeli, Kanbur ve Derman, 2003), prematüre (Oral, 1993), kötü fiziksel görünüm (Erdener, 2008; Küpeli ve ark., 2003), davranış bozukluğu göstermesi, engelli olması, huysuzluk, aşırı ağlama, uyku düzensizliği olmasıdır (Kara ve ark, 2004). Durumdan kaynaklanan etkenler, ekonomik sıkıntılar (Straus, 2000; Yavuzer, 2001), partnerin ölümü ve çocuğa tek başına bakma (Kara ve ark, 2004), boşanma (Hancı, 2002), aile içi şiddet (Ayan, 2007), göç olgusunun varlığı, çok çocuk sahibi olma, geniş aile yapısı (Polat,2001), işsizlik, kriz içeren durumlar (Kara ve ark, 2004; Armağan, 2007) sayılabilir.

Tüm istismar türleri gibi fiziksel istismar da çocuğu fiziksel, psikolojik, sosyal yönlerden etkilediği gibi ölüm ve sakatlanmaya kadar varabilen ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Fiziksel istismarın çocuklar üzerindeki kısa dönem etkileri; alt ısılatma, parmak emme (Kulaksızoğlu, 2004), gelişimsel bozukluk, uyku bozukluğu, yeme bozukluğu (Gershoff, 2002), öğrenme güçlüğü, konuşmada gecikme, okul başarısızlığı (Şahin, 2001) yakın ilişki kurmakta güçlük, öfke içeren ilişkilerdir (Yıldız, 2007).Uzun dönemdeki etkileri ise saldırgan ve suça yönelik davranım, duygusal bozukluklar (Kulaksızoğlu, 2004), akranlarına göre daha erken alkol kullanmaya başlama (Rothman, Edwards, Heeren ve Hingson, 2008), alkol ve madde bağımlılığı, depresyon (Afifi, Brownridge, Cox ve Sareen, 2006), intihar düşünceleri ve girişimleri

(Hardt, Sidor, Nickel ve Kappis, 2008), halüsinasyonlar, şizofreni, düşünce bozuklukları, deliryum (Read, Agar, Argyle ve Aderhold, 2003), disosiasyon (Zoroğlu ve ark, 2004) ve ağır fiziksel istismar vakalarında travma sonrası stres bozukluğu görülebilmektedir (Kara ve ark, 2004).İstismarın şekli, şiddeti, oluş sıklığı hastalığın uzun dönemli etkilerinde önemlidir (Post, Weiss, Gabriele, 1992). Thomas, Hyppönen, Power (2008) yaptıkları çalışmada fiziksel istismarın yetişkinlikteki obezite ve 2. tip diyabet riskini artırdığını gözlemiştir.

Ülkemizde Fiziksel İstismar Kapsamında Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde çocuk istismarı konusunu ilk çalışanlar hukukçular ve sosyal hizmet uzmanlarıdır ve özellikle fiziksel istismar konusuna yönelik çalışmışlardır. Oskay (1985, Akt. Ayan, 2007) dayak konusunda ana baba ve ergenin tutumu konusunda 1978-1979 ders yılında lise 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ergenlerin dayanın normal olmadığı görüşünde birleştiklerini, erkeklerin kızlara oranla anne-babasının kendini dövmesini normal karşıladığını ve tüm ergenlerin babanın dövmesine karşı daha fazla tepki gösterdiklerini, anne-babanın ise kızlarını erkek çocuklarına nazaran daha az dövdüklerini, bunun yanında annelerin babalara oranla daha az dövme eğilimi gösterdiklerini gözlemiştir.

Zeytinoğlu ve Kozcu (1990), fiziksel istismarla ilgili bazı tutumları incelemek ve istismarcının bazı özelliklerini belirlemek amacıyla 1988-1989 yılları arası Ege bölgesi şehirlerinde yaşayan 767 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada elde edilen bulgular: 18-22 yaş arası deneklerin %88'i dövmeye karşı olduklarını, daha küçük yaştakiler ise yetişkinlerin bu hakka sahip oldukları düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca olaya tanıklık edenler olaya müdahale ettiklerini söylemişler ancak %5 olayda resmi kurumları bilgilendirdikleri görülmüştür. Diğer bir bulgu da kadınların dayanın kimi zaman çocuk için yararlı olduğunu daha fazla oranda düşündüklerini belirtmeleridir. İstismar edenlerin %63'ünün çocuğun anne babasının olduğu, düşük eğitim düzeyine sahip oldukları, istismar edilen çocukların %72 sinin erkek çocuklar olduğu, 0-3 yaş grubu çocukların %76'sının anneleri tarafından istismar edildiği, dövmenin elle vurma (%71), tekmeleme (%28) ve yumruklama (%19) olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Bilir, Arı, Dönmez ve Güneysu (1991) sekiz ildeki (Malatya, Nevşehir, Afyon, Ağrı, Giresun, Trabzon, Rize ve Ankara)) 4-12 yaşları arası 16100 çocuğu kapsayan, fiziksel ve duygusal olarak örselenen çocuk oranlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada iller arası oran farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir. En fazla örselenme oranı Malatya'da (%54), en az oran Afyon'da (%13,9) görülmüştür. Diğer illerin oranları Ankara %23,1, Ağrı %27,8, Giresun %30, Trabzon %35,6, Rize %40,6, Nevşehir %41,9. Diğer bulgular; yaş arttıkça örselenmenin azaldığı, en fazla kız çocuklarda örselenme gözüktüğü, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça örselenmenin azaldığı, yaş olarak bakıldığında genç yaştaki anne babaların çocuklarını daha çok örselediği, çocuk sayısı arttıkça örselenme oranının da arttığı göze çarpmaktadır.

Zoroğlu ve ark. (2001) çocuklukta meydana gelen istismar ve ihmal yaşantıları ile ergenlikteki kendine fiziksel zarar verme, özkıyım girişimi ve dissosiyatif gösteren, deneklerin geçmiş yaşantılarında %16,5'i ihmal, %15,8'i duygusal istismar, %13,5'i fiziksel istismar, %10,7'si cinsel istismara maruz kaldıkları belirtilmiştir. Bu ergenlerde kendine fiziksel zarar verme sıklığı %21,4, özkıyım girişimi %10,1 olarak bulunmuştur.

Travma yaşantısı belirtenlerin, belirtmeyenlere göre daha yüksek dissosiyatif belirti gösterdiği, daha sık kendine yönelik fiziksel zarar verdiği gözlenmiştir.

Güler ve ark. (2002) annelerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel ve duygusal istismar davranışları ve bunları etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmada, annelerin %87,4'ünün çocuklarına fiziksel istismar, %93'ünde duygusal istismar uyguladıkları, annenin bu davranışlara başvurmasında ailedeki çocuk sayısının fazla olması, eşin madde kullanımının, eğitim düzeyi düşüklüğünün ve eşi tarafından şiddet gömenin etkili olduğunu belirtmiştir.

İzmir'de beş eğitim hastanesinde, çocuk istismarı tanısı alan 32 olguyla ilgili İzmir çocuk istismarı araştırma grubu tarafından on sekiz ay süren çalışmada, fiziksel istismarla ilgili sonuçların şu şekilde olduğu görülmüştür: Olguların %85'inde psikolojik, %66'sında fiziksel, %38'inde cinsel istismar, %16'lık diliminde saf fiziksel istismar, %3,8'lik diliminde hem fiziksel hem de psikolojik istismar olguların olduğu görülmüştür. 12 Enstest olgusu, 1 ağır aşığılama olgusu, 1 cinsel pazarlama olgusu, 4 boğma olgusu, 4 ağır fiziksel ihmal olgusu, 3 kırık olgusu, 3 zehirleme olgusu, 2 yakma olgusu, 2 beyin kanaması olgusu, 2 yumuşak doku lezyon olgusu tespit edilmiştir. İstismarcı olarak %72'sinde baba, %34'ünde anne, %6'sında üvey baba, %6'sında ailenin yakını, %3'ünde hala, %3'ünde teyze, %3'ünde üvey anne ve %19'unda birden fazla aile bireyi olarak belirlenmiştir. Çocuk istismarı ile ilişkili risk faktörlerinden en sık saptananlar sırayla: Düşük eğitim düzeyi %75, anne/babada ruhsal sorun %69, aile içi şiddetli geçimsizlik %66, aile içi şiddet %59, düşük sosyo-ekonomik düzey %56, anne/babada alkol kullanımı %47, işsizlik %44 ve parçalanmış aile %44 ve %94'ünde üç ve daha fazla çocuk istismarı risk faktörü saptanmıştır. Olguların %72'si Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'ne bildirilmiş ve bunların %52'si izlenebilmiştir. Genel sonuç olarak %56'sı normal uyum ve sağlığına kavuşmuş, %13'ü ölmüş, %31'i izlem dışı kalmıştır. 5 olgu anne ve kardeşleriyle sığınma evine alınmış, daha sonra anneye iş bulunarak aile yeni bir uyum sağlamıştır. 5 olgu ise Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'nün koruma kararı ile çocuk yuvasına alınıp aileden uzaklaştırılmıştır (Hancı, 2008).

Yıldız (2007) İlköğretim II. kademe öğrencilerinin duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal ve ekonomik istismar düzeyleri ile saldırganlık, benlik saygısı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve istismar ve ihmal düzeylerinin demografik değişkenler açısından değerlendirdiği çalışmasında istismar/ihmal ile saldırganlık ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönlü, depresyon ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ailedeki çocuk sayısı, babanın öğrenim durumu, annenin iş durumu fiziksel istismara risk faktörü olduğu görülmüştür.

Başka bir çalışmada Çağlarımak (2006) Çocuk istismarı ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiş sosyal destek kaynaklarının kısıtlı olduğu düşünülen asker ailesi çocuklarıyla sivil aile çocuklarını karşılaştırmış, asker ailesi çocuklarının, sivil aile çocukları kadar sosyal destek imkanına sahip olduklarını ve sivil aile çocuklarından daha az istismara maruz kaldıklarını, sosyal destek ile çocuk istismarı arasında ters ilişki olduğunu gözlemiştir.

Ayan (2007) ailenin sosyo-kültürel, ekonomik, psikolojik ve iletişimsel özelliklerinin çocuğa yönelik şiddet olaylarının yaşanmasında ne derece etkili olduğunu

ve şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimlerini incelediği çalışmasında, çocuğun aile içinde şiddete uğramasında etkili olan faktörlerin; anne için; ailede yaşayan birey sayısı, annenin eğitim düzeyi, annenin mesleği, ailenin gelir düzeyi, anne baba arasında şiddetin var olması; baba için ise çocuğun cinsiyeti, anne baba arasında şiddetin var olması ve babanın çocuğa davranış biçimi olduğu, ayrıca şiddete uğrayan öğrencilerin saldırganlık eğiliminin diğerlerine göre fazla olduğu ve saldırganlık ölçeği puanları ailede yaşayan birey sayısı ve annenin davranış tarzına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmalara genel olarak baktığımızda; dayağa karşı tutum (Oskay, 1985), istismarcının özellikleri (Zeytinoğlu ve Kozcu, 1990), yaygınlığı (Bilir ve ark, 1991; Hancı, 2008), etkisi (Zoroğlu ve ark, 2001; Yıldız, 2007), risk faktörleri (Güler ve ark, 2002; Hancı, 2008) konularında çalışmaların olduğu görülmektedir.

Fiziksel İstismarda Tanılama

Fiziksel istismarın vücut üzerindeki bulguları sıyrıklar, kırıklar, yanıklar ve lezyonlardır. Genellikle fiziksel istismara uğrayan çocuklar olaydan uzun süre sonra durumunun kötüye gitmesi ve ailenin bundan korkması nedeniyle ilk olarak acil servise getirilirler. Genelde fiziksel istismar olaylarında doktorlara söylenenler, çocuğun kendisinin düştüğü, kaza olduğu ya da kardeşinin duruma sebep olduğu şeklindedir.

Kazaya bağlı yaralanmaları ile istismara bağlı yaralanmaları ayırmak önemlidir. Bunun için öykü alınmalı, öykünün doğruluğu, güvenilirliği denetlenmeli, yaraların, ekimozların, lezyonların sayısı, oluş şekli ve vücuttaki yeri dikkatle gözden geçirilmeli, resmi kayıt tutulmalıdır. Emin olunamıyorsa başka servisteki uzmanlardan yardım alınmalıdır (Polat, 2001).

İlk Görüşme ve Öykü Alınması: Doktor hem anne- babadan, hem anlatabilecek yaştaysa çocuktan ayrı ayrı öykü alınmalıdır. Çocuk tek şahittir. Ancak bazen çocukların hayal gücünün geniş olması nedeniyle anlattıkları kuşkuyla karşılanmaktadır. İstismara uğrayan çocuklarda ise konuşmama eğilim ya da söylediklerini sonra inkar etme görülür (Polat, 2001). Öykü alınırken mümkünse çocukla yalnız görüşülmeli, sorular ve cevaplar teybe kaydedilmez. Eğer durum adli boyut alırsa çocuğun tekrar şahit olarak dinlenmesi gerekebilir. Bu şekilde çocuğun tekrar örselenmesi önlenmiş olur. Çocuğa görüşmenin amacı onun anlayacağı bir dille anlatılmalı, çocuğun gözüyle aynı hizaya gelecek şekilde oturmalı, açık uçlu sorular sorulmalıdır. Bu durumda istismarın kimin, neden yaptığı soruları sadece çocuğa zarar verir, bu nedenle bu sorulardan uzak durulmalıdır. Çocuğun söyledikleri yanında beden diline, söylemediklerine de dikkat edilmelidir (Kara ve ark, 2004). Şu faktörler çocuğun cevaplarını etkileyebilir: olayın üstünden zaman geçmesi, her şeye rağmen anne-babasını korumak istemesi. Bu durumlar da göz önüne alınmalıdır. Aynı şekilde anne ve babanın da olayla ilgili öyküsü ayrı ayrı olarak alınmalıdır (Tıraşçı ve Gören, 2007). Öyküde anlatılanla çocuğun gelişim düzeyi gereği o davranışı yapabilme kapasitesine dikkat edilmelidir. Örneğin yataktan yuvarlanarak yere düştüğü söylenen 3 aylık bir bebek geldiğini düşünelim. Bir bebeğin yuvarlanabilmesi için en az 4 aylık olması gerekir. 3 aylık bir bebeğin motor yapısı o kadar gelişmemiştir. Bu durumda istismar düşünülebilir. Anlatılan öyküdeki davranış ile çocuğun onu yapıp yapamama düzeyi karşılaştırılmalıdır. Ayrıca öyküdeki şu durumlar istismarı düşündürmelidir: çocuğu hastaneye getirmeden önce

açıklanamayan gecikme, öykünün çelişkili olması, fiziksel bulgulara uymayan öykü, ana babanın kazayı kişiye ya da kardeşe yüklemesi, çocuğun ana babayı suçlamasıdır (Polat, 2001).

Yara, ekimoz ve lezyonların durumu: Yaralanmanın ne zaman olduğunu gösteren önemli fiziksel bulgudur. Ekimoz; alttaki bir kanama nedeniyle cildin morarmasıdır. Lezyon; Genel anlamda henüz tam olarak niteliği tespit edilmemiş bozukluktur. Başlangıçta yaralanma olduğunda kırmızı renkte ekimoz oluşur. Zamanla mora, yeşile ve sarıya dönüşerek kaybolur. Uzmanlar bu renklere göre olayın zamanını tespit edebilirler. Ayrıca kaza sonucu yaralanma olduğunu düşünürsek tüm ekimozlar aynı renkte olur. Ama gelen bir olayda farklı renkteki ekimozlar mevcutsa, farklı zamanlarda oluşmuş demektir ve akla istismarı getirir. Ayrıca bazı lezyonlar da istismarı düşündürülebilir; Örneğin; halka şeklinde ekimozlar (kablo ile dövülmeye bağlı), ellerde halkasal yanıklar (sigaraya bağlı), sıcak suya batırmaya bağlı yanıklar, bileklerde boyunda ip kullanmaya bağlı yaralar, ellerde kollarda ekimozlar, ısırık izleri, çatlak dudaklar, yırtık kulak vs (Wang, Baz ve Bechtel, 2007).

Yaranın vücuttaki yeri: Çocuklar genellikle önlerinde olan şeyleri merak edip öne doğru hareket ederler. O yüzden çoğu kazalara bağlı yaralanmalar alın, burun, çene, bilek, dirsek bölgeleridir. Fiziksel istismara bağlı yaralanmalar en çok göğüste, sırtta, genital bölgelerde, üs kolda, yüzde, üst dudak ve damak ile gözlerde görülür (Polat, 2001). Fiziksel istismar en çok deri, iskelet ve merkezi sinir sistemi bulguları ile ortaya çıkar. Kol ve bacaklardaki ekimozların özellikle erişkinin çocuğu sallamak amacıyla sıkıca tutması; kalçalardakilerin vurma, dövme sonucu, yüz ve ağız çevresindeki yaraların tokata bağlı, göğüs, karın ve boyundaki yaraların erişkinlerin parmak basısı sonucu oluştuğu görülür (Wang, Baz ve Bechtel, 2007).

Bunun dışında istismar olaylarında kafatası kırıkları, kafa travmaları, iç organ yaralanmaları, kaburga kırıkları, karın bölgesi iç kanamaları, zehirli madde alımı, deride morarmalar, ısırık izleri, yanıklar (haşlanma, sıcak metal vs), göz, kulak içi kanamalar görülür (Kara ve ark, 2004)

Çocuk istismarına zamanında müdahale edilemediğinde çocuğun gelecekte ölümcül yaralanmalara maruz kalma ihtimali %10'dur. Ölümünün çoğunluğu elle vurma, dövme, sarsma, fırlatma, düşürme, boğma şeklinde olabilmektedir. Bu durumda acildeki doktorlara büyük sorumluk düşmektedir. Eğer bu olaylar zamanında tespit edilebilirse hem o çocuğun, hem de varsa kardeşlerinin zarar görmesi engellenebilir (Polat, 2001).

Ayrıca tartışmalı konulardan olan "Sarsılmış bebek sendromu" (Shaken Baby Syndrome," Münchhausen by proxy sendromu (Polle Sendromu)" da fiziksel istismar kavramı içine alınabilir. "Sarsılmış Bebek Sendromu" nda özellikle 6 aydan küçük bebeklerin kollarından tutunup, sarsılması sonucu beyine giden damarların yırtılması ile beyinde kanama meydana gelmesidir." Münchhausen by proxy sendromu" kavramı çocukları sağlıklı olduğu halde hasta olduklarını ileri süren ve tedavileri için doktor doktor gezen anneler için kullanılmıştır. Anne ya da bakıcı çocukta bir hastalık olmamasına rağmen varmış gibi yapmakta ya da hastalık yaratmakta ve "hasta" çocuğu doktora götürmektedir. Sonuçta, tıbbi öykü, laboratuvar testleri ya da tıbbi tedavi

nedeniyle yaralar oluşmaktadır. Anne, sıklıkla zeki ya da sağlıklı ilgili bilgisi bulunan, sevimli, işbirlikçi, iyi tıbbi bakımdan dolayı minnettar ve hastane çevresini süsleyen biri olarak tanımlanır. Bu tip çocuklarda çocukluk ve erişkinlik dönemlerinde güvensizlik, tıbbi tedaviden kaçınma ve posttravmatik stres belirtileri gibi duygusal ve fiziksel sorunlar geliştiği bildirilmiştir (Hancı ve Eşiyok, 2000).

İstismar olduğu düşünülen bir vaka varsa konuyla ilgili uzmanlar bir değerlendirme yapmalı, çocuğun acil tıbbi sorunları varsa tedavi edilmelidir. Eğer çocuğun durumu iyi ama tekrar istismara uğrama riski altında olduğu düşünülüyorsa, çocuk hastanede varsa istismar kriz merkezlerinde tutulmalıdır. Aile bu konuda itiraz ederse mahkeme emri çıkarılabilir. Bundan sonra adli rapor düzenlenmeli, gerekli kurumlar (savcılık, sosyal hizmetler kurumu) haberdar edilmeli ve çocuk koruma altına alınmalıdır (Kara ve ark, 2004).

Fiziksel İstismarla İlgili Ülkemizdeki Yasal Düzenlemeler

Yaşama hakkı, kişinin temel haklarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 17. maddesinde kişinin yaşama hakkı düzenlenmiştir. Bu maddeye göre “herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Tıbbi zorunluluklar ve kanunda yazılı haller dışında, kişinin vücut bütünlüğüne dokunulamaz; rızası olmadan bilimsel ve tıbbi deneylere tabi tutulamaz. Kimseye işkence ve eziyet yapılamaz; kimse insan haysiyetiyle bağdaşmayan bir cezaya veya muameleye tabi tutulamaz” (TC Anayasası, 1982).”

Ayrıca Türkiye (1995)'nin de imzasının olduğu, toplam elli dört maddeden oluşan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)'nin 19(1)'uncu Maddesi'nde; “Bu sözleşmeye taraf devletlerin, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkar muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri almaları gerekmektedir” denilmektedir.

Bununla beraber ülkemizde çocukların şiddet, suistimal ve ihmale karşı korunması ve mağdurların tedavisi ile ilgili mevzuat Türk Medeni Kanunu (TMK, 2001) ve Türk Ceza Kanunu (TCK, 2004) kapsamında yer almaktadır. TMK 346, 347, 348. Maddeleri çocukların ana babalarından gelebilecek bedensel ve zihinsel tacizden, sömürü ve benzeri diğer tüm muamelelerden korunmasına ilişkin hükümler içermektedir. Velayet hak ve sorumluluğunu düzenleyen kanun hükümleri kamu düzenindedir. Çocuğun menfaati ve gelişmesi tehlikeye düşerse, anne-baba duruma çare bulamazsa, buna güçleri yetmezse, hakim Medeni Kanunun 346. maddesine göre çocuğun korunması için uygun önlemleri alır. Bu önlemler aileye rehberlik, yardım, anne-babaya ihtar, emir veya direktiflerin verilmesi veya denetime tabi tutulmaları, çocuğa kay-yum tayini gibi velayeti anne, babada bırakırken, çocuğun korunması için aileye destek verilmesi sureti ile alınan önlemlerdir. Medeni Kanunun 347. maddesine göre; eğer, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi tehlikede bulunur veya çocuk manen terk edilmiş bulunursa, çocuğun aile içinde kalması ailenin huzurunu onlardan katlanmalarını beklenemeyecek derecede bozuyorsa ve durumun gereklerine göre başka çare kalmamışsa, hakim ana ve baba veya çocuğun istemi üzerine çocuğu anne-baba

yanından alarak bir ailenin yanına veya kuruma yerleştirebilir. Anne-baba ve çocuğun ödeme gücü yoksa bu önlemlerin gerektirdiği giderler devletçe karşılanır. Medeni Kanunun 348. Maddesi ise Velayetin Kaldırılmasını düzenlemektedir. Çocuğun korunmasına ilişkin diğer önlemlerden sonuç alınmaz ya da bu önlemlerin yetersiz kalacağı önceden anlaşılırsa hakim ana ve babanın deneyimsizliği, hastalığı, özürülü olması, başka yerlerde bulunması veya benzeri sebeplerle velayet görevini yerine getirememesi, ana-babanın çocuğa yeterli ilgiyi göstermemesi ve ona karşı yükümlülüklerini savsaklaması hallerinde velayetin kaldırılmasına karar verir. Velayet ana-babadan her ikisinden de kaldırılırsa çocuğa vasi tayin edilir, kararda aksi belirtilmedikçe velayetin kaldırılması mevcut ve doğacak bütün çocukları kapsar. Bu durumda istismar ve ihmalin Medeni Hukuk açısından sonuçlarını özetlersek; istismar eden anne-baba ise velayetin kaldırılması, vasi ise vasilığın iptali, istismar edilen çocuk hakkında koruma tedbirlerini alınması hükmedilebilir, istismar edenin aynı zamanda tazminat sorumluluğu söz konusudur.

TCK 477'inci Maddeye göre anne-baba, vasi, koruyucu anne-baba, öğretmen ve esnaflardan (çocuk üzerinde tedip hakkına sahip kişiler) rehberlikleri altındaki kişileri eğitime, terbiye etme, yetiştirme, himaye etme ve koruma görevlerini kötüye kullanarak bu kişilere zarar verenler onsekiz aya kadar hapis cezası ile cezalandırılırlar. Bu maddeye göre yukarıda adı geçen kişiler yasa ile tanınan terbiye ve disiplin yetkilerini kullanırken serbest değildirler. Türk Ceza Kanununa göre terbiye ve disiplin araçlarının kötüye kullanılarak çocuğun sağlığının bozulması veya yakın bir tehlikeye uğramasına neden olunması bir suç teşkil etmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada aile içinde çocuğa yönelik fiziksel istismar konusu ele alınmaya çalışılmıştır. Bu ana başlık altında “istismar kavramının gelişimi, ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar, fiziksel istismarın risk faktörleri, bireylere etkisi, fiziksel istismar durumunda müdahale şekli, ülkemizde bu konudaki yasal düzenlemeler” konuları işlenmiştir.

Günümüzde çocuğa yönelik istismar oranları ciddi boyutlardadır. Özellikle son zamanlarda bu olguların arttığı gözlenmektedir. Bunun nedeni olaylardaki artış olduğu gibi artık kişilerin bilinçlenmesiyle gerekli yardımı almak için saklama eğiliminden uzaklaşmaları da olabilir. Maalesef ülkemizde istismar konusunun önemi yeni fark edilmiştir. Bu nedenle gerekli kurumlar azdır. Bu görevi başta sosyal hizmetler kurumu ve özel olarak kurulmuş “Çocuğu İstismardan Koruma ve Rehabilitasyon Derneği” (ÇİKORED) ile “Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme Derneği” üstlenmektedir. “Çocuk ihmal ve istismarını önleme” için gerekli olan koruyucu, önleyici çalışmaların planlanması, organize edilmesi ve uygulanması; özellikle cinsel, fiziksel veya ağır ihmal sonucu travmaya maruz kalan çocuklar ve ailelerine yönelik gerekli tedbirlerin alınmasının sağlanması için yataklı ve ayakta rehabilitasyon hizmeti verebilecek bir merkezin kurulması zorunluluğu ortaya çıkmış; Türkiye'deki ilk ve tek “Çocuk ve Gençlik Merkezi” Aydın'da SHÇEK bünyesinde açılmıştır (Kurtay, 2007). Ancak bu kurumlar da olay olduktan sonra devreye girmektedirler. Olay olduktan sonra yardım hizmeti sunmak, var olan yıkımın düzeltilmesine çalışmak çok emek, zaman, para gerektirir ve maalesef yaşam kaybı gibi olayların da telafisi mümkün değildir.

Televizyon ve gazete haberlerine bakıldığında şiddetin, istismarın toplumun

her kesiminde, her kurumunda olduğu göze çarpmaktadır. Ancak özellikle aile içinde olması daha trajik sonuçlar doğurmaktadır. Maslow'a (1968) göre insanların "fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması, güvenlik içinde olma, sevmeye, sevilme, saygı duyma" gibi temel gereksinimleri vardır. İnsanlarda bu gereksinimlerin ilk karşılanacağı yer ailedir. İnsanlar doğduklarında çaresizdir, bakımını yapacak başka kişilere muhtaçtır. Genellikle bizim toplumumuzda bu görev annesindedir. Çocuğun ilk ilişki kurduğu kişi bakımını yapan annesidir. Anne-çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi çocuğun sonraki yaşamında diğer insanlarla kuracağı ilişkinin niteliğini belirler. Çocuk anneden sonra babayla ve diğer aile üyeleri ile iletişime başlar. Aile çocuk için güven ve korunma alanıdır. Ancak aile bireylerinden gelen bir tehdit çocuğun bu düşüncesini yıkar. Güvenli dünya imajı sarsılır. Çocuk istismarının hangi türü olursa olsun (fiziksel, cinsel, duygusal) çocukta ilk başta psikolojik yıkıma ve var olan bilişsel şemaların dağılmasına neden olur. Bunun dışında eğer fiziksel istismara uğranırsa çocuğun bedensel sağlığı, yaşamı da tehdit altına girer. Yapılan çalışmalara bakıldığında fiziksel istismarın başta anneler, özellikle genç, deneyimsiz anneler tarafından yapıldığı gözlenmektedir. Ülkemizde bireyler evlilik konusunda tam bilgileri olmadan, o olgunluğa gelmeden evlenmektedirler. Ayrıca çocuk yetiştirme konusunda tam olarak bilinçlendirilmemekte, annelerinden gördükleri ya da kulaktan duyma bilgilerle çocuklarını yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Özellikle çocuklarını eğitirken cezayı, dövmeyle disiplin aracı olarak görmektedirler (Şimşek ve ark, 2004). Anne ve babaları evlilik, çocuk yetiştirme, iletişim, aile planlaması konularında bilgilendirme, psikolojik yönden risk faktörleri içeren ailelerin (istenmeyen gebelik, özürlü çocuğa sahip olma, anne ve babanın ruh sağlığı bozuklukları, aile içi şiddet vs.) belirlenerek gerekli psikiyatrik yardımın verilmesi, aileye destek verecek kurum sayısının artırılması gibi uygulamalar önleyici tedbirler olarak sıralanabilir. Bunun yanında istismar ve istismarın önlenmesi konusunda aile ve çocuklar bilgilendirilebilir. Çocuklara yapılan sözel bilgilendirmenin ve ebeveynlere yapılan yazılı bilgilendirmenin istismar hakkındaki bilgiyi arttırdığı ve istismarı önleme yöntemi olarak etkili bir süreç olduğu Akgiray (2007) tarafından ifade etmiştir.

Çocuk istismarının saptanması ve önlenmesinde; bu vakalarla karşılaşma ihtimali yüksek kişilere, yani mesleki yaşantısında çocukla temas eden her bireye önemli görevler düşmektedir. Bu kişilerin en başta çocuklarda ihmal-istismar belirtileri gördükleri zaman 5237 Sayılı Yeni Türk Ceza Kanunu gereği ilgili kurumları (Savcılık, SHÇEK) bilgilendirme sorumlulukları vardır. Eğer sağlık mensubu çalışan bildirmiyorsa ya da gecikme gösteriyorsa kanununun 280. maddesine göre bir yıla kadar hapis cezasıyla, eğer kamu görevlisi (özellikle öğretmenler) bildirmiyorsa kanununun 279. maddesi gereği altı aydan iki yıla kadar hapis cezasıyla cezalandırılır. Genelde istismara uğrayan çocuğun ilk olarak getirildiği yer acil servistir. Acil serviste çalışan doktorlar ve hemşireler yaralı olarak getirilen çocuklarda istismar olasılığını göz önünde tutmalıdırlar. İstismarın tanımlanması, yetkili makamlara bildirim, çocukların tedavisi, koruma yaklaşımlarının uygulanması açısından doktorlara çok önemli görevler düşmektedir. Bazen sağlık çalışanları ebeveynlerin çocuğuna zarar verebileceğini kabul etmek istemediklerinden, bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarından ya da aile içi meseleye karışmak istemediklerinden dolayı kendilerine söylenene inanırlar ve istismar olgusu atlanabilir (Polat, 2001). Bu nedenle sağlık çalışanlarının istismar, istismar türleri istismardan şüpheleniliyorsa yapılması gereken uygulamalar ve yasal düzenlemeler hakkında bilgilendirilmeleri önemlidir.

Ayrıca herhangi bir istismar ya da ihmal olayında, durumu ilk olarak fark edebilecek kişiler, çocuklarla en fazla zaman geçiren, onların durumlarını en iyi gözlemleyebilen öğretmenler ve rehber öğretmenlerdir. Bu nedenle ihmal ve istismar konusunda, yapılması gerekenler hakkında en başta bilgilendirilmeleri gerekir. Öğretmenlere çocuk istismar ve ihmalinin tespitine ve önlenmesine yönelik bilgilendirme amacıyla "Hizmet içi Eğitim Seminerleri" düzenlenebilir ya da eğitim fakültelerinde yetiştirilecek öğretmen adaylarına bu konuda bilgi edinebilmeleri için müfredata bu konuyla ilgili ders eklenebilir. Rehber öğretmenler okullarında yüksek risk grubundaki öğrencileri önceden tespit edebilir ve anne-babalara yönelik çocuk yetiştirme, disiplin, çocuk hakları ve korunması gibi konularında bilgilendirici toplantılar, ev ziyaretleri yapabilir. İstismarı önlemede bilgilendirmenin etkili olduğu Akgiray (2007)'in 8-10 yaş çocuklarda ve Adalı (2007)'nin 10-12 yaş grubu çocuk ve ebeveynlerinde yaptığı çalışmalarda görülmüştür.

İstismarı önleme çalışmalarında literatürde sıklıkla üç aşamalı bir istismar önleme sürecinden bahsedilmektedir. Buna göre, birincil önleme yöntemleri genel popülasyonda istismar için olan ön koşullara odaklanmaktadır. Halka yönelik genel bilgilendirmeler, doğum öncesi ve sonrasında izlem, anne babalara çocuk yetiştirme eğitimi, stres yönetimi istismar, istismar türleri ve korunma gibi konularda yapılacak eğitim olabilir. İkincil önleme yöntemleri, yüksek risk altındaki bireyler için olan istismar potansiyelini artırıcı etmenlerin azaltılmasını amaçlamaktadır. İstismar ile ilgili risk gruplarının tanımlanmasını, risk altındaki kişilere danışmanlık ve koruyucu hizmetlerin sağlanmasını içermektedir. Üçüncü grup önleme yöntemi ise, istismar gerçekleşikten sonra tedavi ve rehabilite edici, tekrar istismara uğrama riskine karşın müdahaleyi içermektedir (Rodriguez ve Price, 2004; Akt. Akgiray, 2007).

KAYNAKÇA

- Açık, Y., Devenci, S. E., Yıldırım, A. M. ve Okur, M. İ. (2008). Bir fiziksel istismar olgusu. 2.11.2008. <http://www.dicle.edu.tr/~halks/m9.28.htm>
- Adalı, N. (2002). *10-12 yaş grubu çocuk istismarı ebeveyn ve çocuk bilgilendirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Afifi, T, O., Brownridge, D.A., Cox, B.J. ve Sareen, J. (2006). Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child Abuse&Neglect*, 30, 10.
- Akgiray, A. (2007). *Çocuk istismarı: 8-10 yaş çocuklarda istismarı önleme yöntemleri*. Yüksek lisans dönem projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aral, G. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz, Ağustos, Eylül sayısı.
- Armağan, E.(2007). Çocuk ihmali ve istismarı: Psikoz tablosu sergileyen bir istismar olgusu. *Yeni Symposium*, 45, 4
- Ayan, S. (2007). *Aile içinde çocuğa yönelik şiddet*. Yayınlanmamış doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. ve Güneysu, S. (1991). 4-12 Yaşları Arasında 16.000 Çocukta Örselenme Durumları İle İlgili Bir İnceleme, *Çocuk İstismarı ve İhmali*, Ankara: İlo, 45-54.
- Bulut, I. (1996). *Genç anne ve çocuk istismarı*. Ankara: Bizim Büro
- Çağlarırnak, A. (2006). *Yerleşik olan ve olmayan ailelerde çocuk istismarı yaygınlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çocuk ihmal ve istismarı*. 15.11.2008. <http://yenimahalle.meb.gov.tr/cocukistismar.pdf>

- http://www.adlitip.org/yazilar/turkce/konular/cocuk/fiziksel_%20istismar.htm
Çocuk ve Gençlik Merkezi. (2006). Çocuk İhmal ve İstismarına Multidisipliner Yaklaşım <http://www.shcek.gov.tr>.
- Empati (2002). *Farklı Boyutlarıyla Çocuk İstismarı*. Özel Ekin Lisesi P.D.R.H. Servisi Yayını
- Endener, E. (2008). *Dosya: Çocuk İstismarı ve İhmali: Türkiye ve Dünyada Durum*. 15.11.2008. <http://www.dusuncegundem.com/sayi-47/dosya-cocuk-istismari-ve-ihmali-turkiye-ve-dunyada-durum.html>
- Gershoff, E, T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579
- Gökler, R. (2006). Eğitimde Çocuk İstismarı ve İhmaline genel bir bakış. *TSA*, 10, 3
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 24, (3), 128-134
- Hancı, İ. H. ve Eşiyok, B. (2001). Munchausen by Proxy Sendromu: Vekaleten Hastalık. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 10, 9, 326-327
- Hancı, İ. H. (2002). *Adli Tıp ve Adli Bilimler*. (1. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık; 263-284
- Hancı, İ. H. (2008). *İzmir'de eğitim hastanelerinde çocuk istismarı tanısı alan olgularla ilgili İzmir çocuk istismarı araştırma grubunun on sekiz aylık deneyimi*. 16.11.2008 <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/cocukistismari.htm>
- Hardt, J., Sidor, A. ve Kappis, B. (2008). Childhood adversities and suicide attempts: Aresrospective study. *Journal of Family Violence*, 23, 8, 713-718
- Kaplan, S., Pelcovitz, D., Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1214-22
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A, S (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*; 47: 140-151.
- Kozcu, Ş. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Ankara. Aile Yazıları* 3, Başbakanlık A.A.K. Yay.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Kurtay, D. (2007). Çocuk istismarı alanında sosyal hizmet. <http://blog.milliyet.com.tr/Blog.aspx?BlogNo=54873>
- Küpel, S., Kanbur, N. ve Derman, O. (2003). Çocuk istismarı: Bir olgu sunumu.. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* 12, 4, 129-130.
- Oral, R. (1993). Çocuk istismarı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 2(12), 419-420.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2007). *Türkiye'de Çocuk İstismarı Kavramının Gelişimi*. 15.11.2008. www.cocukistismarinionleme.sempozyumu.web.tr/2008/sunular/09/Oguz_POLAT.ppt
- Post, R, M., Weiss, S, R. ve Gabriele, S. (1992). Transduction of psychosocial stres into the neurobiology of recurrent affective disorder. *American Journal of Psychiatry*; 149 (999-1010).
- Read, J., Agar, K., Argyle, N. ve Aderhold, V. (2003). Sexual and Physical Abuse During Childhood and Adulthood as Predictors of Hallucinations, Delusions and Thought Disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and practice*, 76, 1, 1-22
- Rothman, E, F., Edwards, E, M., Heeren, T. ve Hingson, R, W (2008). Adverse Childhood Experiences Predict Earlier Age of Drinking Onset: Results From A Representative US Sample of Current or Former Drinkers. *Pediatrics*, 122, 2, 298-304
- Siyez, D, M, (2003). *Duygusal İstismara Maruz Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları ile Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Straus, M, A. (2000). Corporal Punishment and Primary Prevention of Physical Abuse. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1109-14
- Şahin, F. (2001). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesinde Hekimin Rolü. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(7), 246-249.

- Şimşek, F., Ulukol, B. ve Bingöler, B. (2004). Çocuk istismarına disiplin penceresinden bakış. *Adli Bilimler Dergisi*, 3, 1, 47-52
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86
- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (1998). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*. 12.12.2008. <http://www.vuslatdergisi.com/?vuslat=yazi&id=311&k=27>
- Thomas, C., Hyppönen, E. ve Power, C. (2008). Obesity and type 2 diabetes risk in midadult life: the role of childhood adversity. *Pediatrics*, 121, 5, 1240-1249
- Tıraşçı, Y., ve Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*. 34, 1, 70-74.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın Büyük Bir Ayıbı: Çocuk İstismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3, (4), 76-80
- Turhan, E., Sangün, Ö. ve İnandı, T. (2002). Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 15, 9, 153-157
- Türk Ceza Kanunu (2004). <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5237.html>
- Türk Medeni Kanunu (2001). <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/1156.html>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). <http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm>
- Wang, N, E., Baz, B. ve Bechtel, K. (2007). Physical Abuse of Children: Identification, Evaluation, and Management in the Emergency Department Setting. *Emergency Medicine* 12(9), 97-108.
- Yaşar, Z, F., ve Akduman, G. G. (2007). Çocuk İhmal-İstismarı ve Adli Diş Hekimliği. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 6, 5, 389- 394
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba çocuk* (14. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yıldız, S. (2007). *İlköğretim II. kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Zeytinoğlu, S. ve Kozcu, Ş. (1990). Fiziksel Çocuk İstismarı Konusunda Bir Araştırma. *Seminer Psikoloji*, 6(7), 77- 84.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk M., Kora, M. ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk Dönemi İstismar ve İhmalinin Olası Sonuçları. *Anadolu Psikiyatri dergisi*, 2, 2., 69-78.

ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN ANASINIFINA GEÇİŞ SÜRECİNDE EBEVEYN GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ †

İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN **, Özlem BİRCAN ***

ÖZET

Bu araştırma, zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveynlerinin gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu okul öncesi dönemde yaşları 3 ile 5 arasında zihin engelli çocuğu bulunan 50 anne-baba oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kargin, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından geliştirilen "Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı" ile toplanmıştır. Ayrıca çocuğun eğitime başlama yaşı, annenin ve babanın yaşları, eğitim düzeyleri gibi değişkenlerin yer aldığı bir Bilgi Formuyla toplanan bilgilere göre ailelerin gereksinim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Sonuçta zihin engelli çocuğa sahip ailelerin anasınıfına geçiş döneminde bilgiye gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Anasınıfına geçiş, anne baba gereksinimleri, zihin engelli çocuklar.

A STUDY ON NEEDS OF PARENTS WITH MENTALLY RETARDED CHILDREN IN TRANSITION TO KINDERGARTEN

ABSTRACT

This study investigated the information needs of parents with mentally retarded children in transition into public kindergarten. The research group consisted of 50 parents who have children with mentally retarded with ages ranging from 3 to 5. "The Scale Parental Information Needs in Transition to Kindergarten" was used. This research also examined the effects of different variables such as the age at which children began education, age and educational level of parents. The results show that parents with mentally retarded children have information needs.

Key Words: Transition to public kindergarten, parental needs, mentally retarded childrens.

GİRİŞ

Ebeveynler, çocuklarının doğumuyla birlikte birçok geçişin yaşandığı yeni bir yaşama başlarlar. Çocuklarının yaptığı ilkler onlar için unutulmaz anlardır. Bebeklerinin ilk gülümsemesi, ilk adımını atması, ilk dişin çıkması, ilk "baba" kelimesini telaffuz etmesi ebeveynler için unutulmaz yaşantılardır. Bazı ebeveynler çocuklarındaki gelişimin diğer kardeşlerine ya da akranlarına göre farklı olduğunu, gelişim sürecindeki geçişlerin daha geç olduğunu gözlerler, gelişim hızındaki bu farklılığın nedenini araştırmaya başlarlar. Pek çok nedenden kaynaklanabilecek gelişimsel farklılığın en öncelikli akla gelen nedeni zihinsel işlevlerdeki geriliktir. Bu durum, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarında (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendilik yönetimi, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme olarak tanımlanmaktadır (Luckasson ve diğerleri, 1992). Amerika Zekâ Geriliği Birliği (2002) tarafından kabul edilen bu tanımda bireylerdeki sınırlılığı belirtmenin en önemli amacının, gereksinim duyulan yardımların profilini çıkartmak olduğu belirtilmiştir (Smith, 2007).

† Bu çalışma İlknur Çifci Tekinarslan danışmanlığında yürütülen tezsiz yüksek lisans programında yürütülen projeye dayanmaktadır.

** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 14280, BOLU.

*** Bolu Kız Meslek Lisesi.

Zihin engelli çocukların pek çoğu doğumun hemen ardından fark edilebilmekte, erken eğitim programlarıyla özel eğitimden yararlanmaları sağlanmaktadır. Erken eğitim programlarıyla hem zihin engelli bebeğin gelişimi desteklenmekte hem de ebeveynleri çocuklarında var olan yetersizlik durumu hakkında bilgilendirilmektedir (Friend, 2006). Türkiye'de erken eğitim programlarının sistemli olarak uygulanması henüz çok yenidir. Oysa batı ülkelerinde gelişimsel risk taşıyan tüm çocuklar, doğumla ya da risk faktörlerinin belirlenmesiyle erken eğitim programlarına katılmakta, böylece yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişimleri desteklenmekte, ilerleyen zaman dilimlerinde normal eğitim kurumlarına devam etmeleri sağlanabilmektedir (Kobal, 2003).

Erken çocukluk dönemi, engelli bebek, çocuk ve aileler için pek çok geçişin yaşandığı bir zaman dilimidir. Geçiş hizmetlerinin pek çoğu bebek hizmetlerinden okulöncesi programa, okulöncesi programlardan anasınıflarına ve ilköğretime geçişle ilgilidir. Her geçiş aile, çocuk ve hizmet verenler için yeni önlemlerin alınmasını gerektirmektedir. Erken çocuklukta iki asıl geçiş dönemi bulunmaktadır. Bunlar 0-3 yaş arası kreş programından, 3-5 yaş arası anaokulu programına geçiş; 3-5 yaş arası anaokulu programından, 6 yaş kapsayan anasınıfına geçiştir. Okulöncesi programlara katılan zihin engelli çocukların dil gelişimi, motor gelişimi, akademik öncesi becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etki yarattığı bilinmekte ve bu görüş savunulmaktadır. Erken eğitim programlarından yararlanan zihin engelli çocukların üç yaşları itibariyle okulöncesi programlara, 6 yaş içeren anasınıfı programına katılmaları önerilmektedir (Friend, 2006).

Anasınıfı programlarıyla, çocukların diğer çocukları anlamaları, kendi seçimlerini yapmaları, kendi sorumluluklarını almaları ve bağımsızlıklarını geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu program içinde yer alan fiziksel aktivitelere katılarak eğlenmek, zihinsel becerileri ve düşünmeyi geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklere katılarak; problem çözme becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Anasınıfları, sınıf içindeki tartışmalara katılmak için sırasını bekleme, eşyalarını paylaşma, birlikte işbirliği içinde çalışma gibi çeşitli sosyal becerilerin kazanıldığı ortamlardır. Başkalarının duygularını anlama, başkalarını dinleme, kendi yaptığı davranışların sonuçlarını anlama gibi becerilerin kazanılmasıyla birlikte çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi hızlanır. Çocuğun büyümeye bağlı fiziksel değişimlerini fark etmesini sağlayarak, sağlıklı bir beden imajı oluşumunu sağlamak, büyük ve küçük motor gelişimini artırmak, koordinasyon ve ritim becerilerinin gelişimini desteklemek, özbakım becerilerini kazandırmak bu programın genel amaçları arasında yer almaktadır (Edson, 1994). Okulöncesi eğitim engelli olsun olmasın tüm çocukların gelişimini desteklemekte, çocukları ilköğretime hazırlamaktadır. Özellikle zihin engelli öğrencilerin çok erken yaşlardan itibaren normal yaşlılarıyla bir arada olmalarının, ileride kaynaştırma programlarından yararlanabilme şanslarını artırdığı da bilinmektedir.

Engelli çocukların gelişiminde bir programdan diğerine veya bir yerleştirmeden diğerine geçişin olması kaçınılmaz bir durumdur. Bu geçişler çocuk için olduğu kadar ebeveynler içinde zor olabilmektedir. Zihin engellinin tanınması, engelin derecesinin belirlenmesi, özel eğitime başlama, ergenlik ve yetişkinlik yaşamına giriş gibi basamakları içeren geçiş süreçleri, birçok aile için çok stresli ve zor durumlardır

(Snellman, Smith ve Ratatori, 1994). Zihin engelli çocukların erken eğitim programından anasınıfına geçişte başarılı bir geçiş yapabilmesi için geçişin iyi planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Geçiş, çocuğun bir programdan ayrılmasından 6- 12 ay önce başlayan ve çocuğun yeni bir programa alışması dönemi boyunca devam eden daimi bir süreçtir. Bu süreç, çocuğun ailesini, programa gönderici ve alıcı öğretmenleri, çocuk ve aile için imkânlar sağlayan diğer uzmanları kapsayan işbirliğine dayalı bir emektir. Geçiş sürecinde çocuklara ve ailelere yardımcı olabilmek için; anne babanın gereksinimleri belirlenmeli, anne baba eğitimine, geçiş planlama sürecine ve destek hizmetlere yer verilmelidir. Başarılı bir geçiş programı için Bireyselleştirilmiş Geçiş Planlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programın içerisinde Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP) ve çocuk için geçiş becerilerini kazandırmayı hedefleyen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) yer almaktadır (Gürsel, 2003). Bu programların her ailenin ve çocuğun gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması oldukça önemlidir. Ailenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan geçiş programlarının aile katılımını artırdığı ve okul-aile işbirliğini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Snellman, Smith ve Rotatori, 1994).

Geçiş programlarının hazırlanmasında çocuğun ve ailenin gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Ailelerin geçiş sürecinde en fazla bilgi gereksinimlerinin olduğu ve çocuklarının devam edeceği anasınıfı programı hakkında çeşitli sorulara yanıt aradığı ifade edilmektedir (Hanline ve Halvorsen, 1989; Edson, 1994; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001). Aileler, "Anasınıfı nedir? Bir çocuk bütün bir gün anasınıfında ne yapar? Bu programda acaba çocuğum sıkılabilir mi?" gibi pek çok soruyu öğretmenlere yöneltmektedirler (Edson, 1994). Zihin engelli öğrencilerin anasınıfına geçiş sürecinde aileler yasal hakları, çocuğunun bu programdan yararlanabilmesi için gerekli olan becerilerin neler olduğu, çocuğu için hazırlanan BEP programı ve özel desteğin nasıl sağlanacağı konusunda bilgi edinmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklarını anasınıfına hazırlamada ailelere yardımcı olacak etkinliklere ilişkin verilen bilginin, ailelerin geçiş sürecine ilişkin kaygılarını azalttığı ifade edilmektedir (Hanline ve Halvorsen, 1989). Ayrıca geçiş yapılacak anasınıfını ziyaret etmek, gözlem yapma, öğretmen ve okul idarecileriyle görüşme, gözlem yapma olanağı bulunamadığında anasınıfı deneyimine sahip ailelerle danışma, yeterli bilgiyi alamadığında okul dışında bir uzmana danışma gibi destekler ebeveynlerin geçiş sürecinde çocuklarını ve kendilerini daha iyi hazırlamalarına dolayısıyla da çocukları için en uygun seçeneği belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Akt; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001) Alan yazın incelendiğinde geçiş sürecine ilişkin aile gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Hanline, 1988; Hanline ve Halvorsen, 1989). Bu çalışmalarda, ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesinin, geçiş sürecine aile katılımlarının sağlanmasının, ailelerin geçiş sürecinde yaşadıkları kaygıları azalttığı vurgulanmıştır.

Hanline (1988), okulöncesi resmi kurumlardan özel sınıflara yeni geçiş yapmış bulunan engelli çocuğu olan 92 ebeveynin geçiş sürecine ilişkin gereksinimlerini araştırmıştır. Ailelerin en çok yasal düzenlemeler ve ilgili hizmetin içeriği hakkında bilgiye gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ailelerin çocukları için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında ve çocuklarını yerleştirebilecekleri okullar hakkında bilgiye gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Hanline ve Halvorsen (1989) yapmış oldukları çalışmada 14 engelli

öğrencinin ailesiyle görüşme yapmış, görüşmenin sonucunda ailelerin çocuklarının kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesiyle ilgili kaygı duyduklarını, özellikle ailelerin güvenlik, normal okul çocuklarının ve okul personelin çocuklarına yönelik davranışları, izlenecek programın kalitesi, ulaşım gibi konularda geçiş sürecinde endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Fowler, Schwartz, Atwater (1991) engelli çocuk ve ailelerinin okulöncesi programlardan anasınıfına geçiş sürecini incelemişlerdir. Engelli çocukların okulöncesi dönemde aldıkları özel eğitim hizmetlerinde bireysel ya da küçük grup çalışmalarının yapıldığı, bu çalışmalarda öğretmenle birebir ilişkiye daha fazla girdikleri gözlenmiştir. Başarılı bir geçiş için; çocukların anasınıfı programında gerekli olan becerilerdeki performansının değerlendirilmesi, çocuğun sahip olmadığı becerilerin çocuğa öğretilmesi ve ailelerin geçiş sürecinde hazırlanacak programa katılması, bu konuda ailelerin cesaretlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerle, ailelerin kaygı duydukları noktalar konusunda bilgilendirilip ve kaygılarını azaltıcı çalışmaların yapıldığında aileler için geçiş döneminin daha az stresli olacağı ifade edilmiştir.

Pianta ve Kraft-Sayre (1999) 261 çocuğun ailesiyle görüşerek, onların çocuklarının anasınıfı başladıkları ilk haftayla ilgili gözlemlerini değerlendirmişlerdir. Ailelerin yaklaşık üçte ikisi, kendi çocukları için geçiş döneminin sorunsuz geçtiğini ifade ederlerken, ailelerin %35'i ise anasınıfına geçişle ilgili bazı sıkıntılar yaşadıklarını ve ailenin var olan dengesinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının anasınıfında başladıkları ilk birkaç hafta içinde duygusal ya da davranışsal sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ebeveynlerle birlikte işbirliği içinde çalışmalarının sonucunda bu sorunların azaldığı belirtilmiştir.

Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, Higgins (2000) yapmış oldukları çalışmalarında üniversite öğretim üyelerinin, okulöncesi öğretmenin ve bu kurumdaki personelin, ebeveynlerin anasınıfına geçiş sürecinde işbirliği içinde bulunmalarının önemini vurgulamışlardır. Çalışmaya katılan 110 anne babanın katıldığı bu çalışmada ebeveyn ve öğretmenlerin anasınıfına geçiş sürecinde işbirliğinin sağlanmasının başarılı bir geçişin yaşanmasını sağladığı vurgulanmıştır.

Türkiye'de geçiş programlarına ilişkin çok az sayıda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Gürsel, Ergenekon ve Batu (2007) gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Eskişehir ilinde bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan üçü yönetici ve altı sı öğretmen olan katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın bulgularında, katılımcıların çalıştığı okulda gelişimsel geriliği olan öğrencilerin okuldan toplumsal yaşama ve iş yaşamına geçişini kolaylaştıracak bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanmadığı açıklanmıştır. Özellikle, katılımcıların çalıştığı okulda işe yerleştirme öncesi ve sonrası sürecin çok iyi işlemediği, okulun bulunduğu ilde iş analizlerinin yapılmadığı, ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesi konusunda okulla işbirliğine gitmedikleri ve sorumlulukları paylaşmadıkları, öğrencilerin bir işe ve mesleğe yerleştirilmesinde okullara, MEB'e ve işyerlerine ilişkin sorunlar olduğu ve devletin bu konuda görevlerini yerine getirmemesi nedeniyle, gelişimsel geriliği olan öğrencilere iş ve meslek

becerilerinin kazandırılmadığı ve bunun sonucu olarak bir işe yerleştirilemedikleri belirtilmiştir.

Kargın, Akçamete, Baydık (2001), okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirlemişlerdir. Araştırma grubu okulöncesi dönemde yaşları 3-5 arasında işitme engelli çocuğu bulunan 94 anne babadan oluşmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan anasınıfına geçişte aile gereksinimlerini belirleme aracı ile toplanmıştır. Anne babaların bu ölçekte yer alan tüm ifadeler gereksinim duydukları ve anasınıfı programları hakkında bilgiye gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Geçiş kavramının ülkemizde özel eğitim alanında yeni yeni gündeme geldiği görülmektedir. Geçiş döneminde ailelerin sürece ilişkin kaygılarını azaltmak için aile gereksinimlerinin belirlenmesi önemlidir. Ailelerin farklı gereksinimlerinin karşılanması, bu gereksinimler doğrultusunda her aile için ve çocuk için bireyselleştirilmiş geçiş programlarının hazırlanması, aile okul işbirliğinin sağlanması çocuğun anasınıfına başarılı geçişinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, okulöncesi yaşta zihin engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçişteki gereksinimlerinin belirlenmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada geçiş sürecindeki anne baba gereksinimlerini etkileme olasılığı olan anne-baba yaşı, eğitim durumu, mesleği ve çocuğun eğitime başlama yaşı gibi değişkenlerin gereksinimlerde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı da bu çalışmanın kapsamı içinde incelenmiştir.

YÖNTEM

Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveynlerinin gereksinimlerini belirlediği bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Ankara ili Çankaya ve Keçiören ilçelerinde bulunan, zihin engelli çocuklara eğitim veren özel özel eğitim kurumlarına devam eden ve 3 ile 5 yaşları arasında zihin engelli çocuğu bulunan 50 anne-baba oluşturmuştur. Araştırma grubunun oluşturulmasında öncelikle bu kurumlarda belirtilen yaşlarda çocuğu bulunan 100 anne-baba belirlenmiş ve belirlenen anne-babalara veri toplama araçları ulaştırılmıştır. Veri toplama araçlarından 50'si geri dönmüştür. Araştırmaya katılan çocukların kişisel bilgileri ise Tablo 1'de anne-babaların kişisel bilgileri Tablo 2'de, gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Çocukların Özellikleri

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	13	26
	Erkek	37	74
	TOPLAM	50	100
Çocuğun Yaşı	3 Yaş	7	14
	4 Yaş	20	40
	5 Yaş	23	46
	TOPLAM	50	100
Çocuğun Eğitime Başlama Yaşı	1-2 Yaş	9	18
	2-3 Yaş	21	42
	3 Yaş ve üstü	20	40
	TOPLAM	50	100

Tablo 2: Araştırmada Katılan Ailelerin Kişisel Bilgileri

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Annenin Yaşı	25 ve altı	4	8
	26-30 yaş	23	46
	31-35 yaş	11	22
	36 ve üstü	12	24
	TOPLAM	50	100
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	25	50
	Ortaokul	5	10
	Lise	12	24
	Yükseköğretim	8	16
	TOPLAM	50	100
Annenin Mesleği	Ev Hanımı	33	66
	Kamu Çalışanı	15	30
	Serbest	2	4
	TOPLAM	50	100
Babanın Yaşı	25 ve altı	1	2
	26-30 yaş	8	16
	31-35 yaş	20	40
	36 ve Üstü	21	42
	TOPLAM	50	100
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	10	20
	Ortaokul	7	14
	Lise	21	41
	Yükseköğretim	12	24
	TOPLAM	50	100
Babanın Mesleği	Kamu Çalışanı	11	22
	İşçi	14	28
	Serbest	25	50
	TOPLAM	50	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından geliştirilen "Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile kullanılmıştır.

Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı: Araştırmaya katılan anne babaların çocuklarının anasınıfına geçişlerindeki bilgi gereksinimlerini belirlemek amacıyla Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi 3'lü dereceli olarak hazırlanan araçta 24 madde yer almaktadır. Araçta yer alan ifadeler verilen tepkiler "Evet", "Hayır", "Kararsızım" şeklinde derecelendirilmiştir. Aracın puanlanmasında "Evet" seçeneği 3 puan, "Kararsızım" seçeneği 2 puan, "Hayır" seçeneği 1 puan alınırken, araçtan alınan en yüksek puan 72 ve en düşük puan 24 olarak belirlenmiştir. Araçtan alınan puan arttıkça anne babaların bilgi gereksinimleri de artmaktadır.

Aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından yapılmıştır. Aracın geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Aracın kapsam geçerliğini belirlemede uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan alınan yanıtlar doğrultusunda aracın kapsam geçerliğine sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda araçta yer alan maddelerin tek boyutta toplandığı ve toplam varyansın %48'ini açıkladığı belirlenmiştir. Araçta yer alan maddelerin faktör değerlerinin .46 ile .83 arasında olduğu görülmüştür.

Aracın güvenilirlik çalışması için iç tutarlılığına bakılmıştır. İç tutarlılığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve tüm ölçeğin alpha değeri .95 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ile hesaplanmış ve iki yarı güvenilirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılığını saptamada madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. En düşük madde toplam korelasyonunun en düşük .45 olduğu belirlenmiştir. Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından yapılan aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler, aracın anasınıfına geçişte anne baba gereksinimlerini belirleyebilecek nitelikte olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada da aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları zihin engelli çocuğu olan anne babalardan toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. İç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve tüm ölçeğin alpha değeri .91 olarak belirlenmiştir. Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu ile hesaplanan iki yarı güvenilirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Bu değerler üzerine araç, çalışmada anne-baba gereksinimlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından hazırlanan forma benzer bir form hazırlanmış, bu formda anne babalara ve zihin engelli çocuklarına ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla sorulan çeşitli sorular yer almıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmada veriler normal dağılmadığından, verilerin analizinde non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Ailelerin gereksinimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ebeveyn gereksinimlerinin çocuğun eğitime başlama yaşı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin mesleği ve babanın mesleği değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Anasınıfına Geçişe İlişkin Aile Gereksinimleri:

Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirlemek için toplanan verilerin aritmetik ortalamaları ve yüzdelik değerleri incelenmiştir. Tablo 3'de anne-babaların belirttikleri gereksinimlerin ortalamaları ve yüzdelik değerleri verilmiştir. Araçtaki maddelere verilen "evet" yanıtları incelendiğinde anne babaların büyük bir kısmının anasınıfına geçiş sürecinde bilgiye gereksinim duydukları görülebilmektedir. Anne-babaların anasınıfına geçişle ilgili en fazla gereksinim belirttikleri madde %82 ile "çocuğumun eğitimine ilişkin bir sorun yaşadığımda okul içinde ve dışında kimlerden ve nerelerden yardım alabileceğime ilişkin bilgiye gereksinimim var" ifadesi olmuştur. Bu maddeyi %80 ile "anasınıfında çocuğuma ne öğretecekleri konusunda bilgiye gereksinimim var" ifadesi izlemektedir. Anne-babaların belirttikleri gereksinimler arasında en düşük yüzde ile (%48) "çocuğum hakkında diğer aileleri nasıl bilgilendireceğim konusunda bilgiye gereksinimim var"

ifadesi yer almaktadır.

Tablo 3: Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimleri Belirleme Ölçeği Madde Ortalama Puanları ve Seçeneklere Göre Cevapların Dağılımı

MADDE	X	Evet	Kararsız	Hayır
1- Anasınıfının çocuğumun gereksinimlerini ne kadar karşılayacağı konusunda bilgiye gereksinimim var	2.62	37	7	6
		%74	%14	%12
2- Anasınıfı dönemdeki diğer çocukların gelişim özellikleri konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.58	37	5	8
		%74	%10	%16
3- Anasınıfında çocuğuma ne öğretecekleri konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.70	40	5	5
		%80	%10	%10
4- Çocuğumun gelişim düzeyinin ve sahip olduğu becerilerin anasınıfı için uygun olup olmadığı konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.54	34	9	7
		%68	%18	%14
5- Anasınıfının anaokulundan farklı ve benzer yanları konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.60	34	12	4
		%68	%24	%8
6- Anasınıfında çocuğum ve benim uymamız gereken kurallar konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.68	39	6	5
		%78	%12	%10
7- Anasınıfı öğretmeni ve idarecilerin çocuğumdan ve benden neler bekledikleri konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.64	38	6	6
		%76	%12	%12
8- Çocuğumun anasınıfına gidip gidemeyeceğinin belirlenmesi için nerelerde değerlendirileceği konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.40	32	6	12
		%64	%12	%24
9- Çocuğumun anasınıfı eğitimi için hangi okullara gideceği konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.58	37	5	8
		%74	%10	%16
10- Çocuğumun gidebileceği okulları tanımak üzere gözlem yapmak amacıyla bu okulları nasıl ziyaret edeceğim ve nasıl iletişim kuracağım konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.44	34	4	12
		%68	%8	%24
11- Çocuğumun anasınıfını belirlemek için yapacağım gözlemlere nelere dikkat etmem gerektiği konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.54	35	7	8
		%70	%14	%16
12- Çocuğuma anasınıfına hazırlamak amacıyla evde ona nasıl yardım edeceğim konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.64	39	4	7
		%78	%8	%14
13- Çocuğumun kaydını anasınıfına yaptırabilmem için okul yöneticisine çocuğum hakkında hangi bilgileri vereceğim konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.48	35	4	11
		%70	%8	%22
14- Çocuğumun anasınıfına kabul edilmesinde yasal haklarımın neler olduğu konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.56	36	6	8
		%72	%12	%16
15- Çocuğum anasınıfına kabul edilmediği koşulda itiraz etmek için nerelere başvurabileceğim konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.52	38	0	0
		%74	%0	%0
16- Çocuğumun özürü ve özellikleri hakkında anasınıfı öğretmenini nasıl bilgilendireceğim konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.42	34	3	13
		%68	%6	%26
17- Anasınıfı öğretmeninden neler beklediğimi ona nasıl ifade edeceğim konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.22	27	7	16
		%54	%14	%32
18- Çocuğumu sınıftaki diğer çocuklara tanıtabilmek için neler yapmam gerektiği konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.36	32	4	14
		%64	%8	%28
19- Çocuğumun anasınıfı öğretmeni ile özel eğitim öğretmenininin işbirliği kurabilmeleri için neler yapmam gerektiği konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.52	35	6	9
		%70	%12	%18
20- Anasınıfına devam eden çocuğumun özel eğitim alması gerekip gerekmediği konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.34	32	3	5
		%64	%6	%10
21- Çocuğum hakkında diğer aileleri nasıl bilgilendireceğim konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.20	24	12	14
		%48	%24	%28
22- Benzer yaşantılara sahip ailelerle deneyimlerimizi paylaşmak için nasıl bir araya geleceğimize konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.40	30	10	20
		%60	%20	%40
23- Çocuğumun problemlerini anasınıfı öğretmenleriyle birlikte nasıl çözümlenebileceğimize konusunda bilgiye gereksinimim var.	2.70	39	7	4
		%78	%14	%8
24- Çocuğumun eğitimine ilişkin bir sorun yaşadığımda okul içinde ve dışında kimlerden ve nelerden yardım alabileceğime ilişkin bilgiye gereksinimim var.	2.74	41	5	4
		%82	%10	%8

Anasınıfına Geçişle İlgili Anne-Baba Gereksinimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi:

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimleri üzerinde; çocuğun eğitime başlama yaşı, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın mesleği değişkenlerinin etkili olup olmadığı ($p \leq 0.05$) anlamlılık düzeyi ölçütü kabul edilerek incelenmiştir.

Çocuğun Eğitime Başlama Yaşı:

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin çocuğun eğitime başlama yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 4'de görüldüğü gibi çocuğun eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4: Aile Gereksinim Düzeyinin Çocuğun Eğitime Başlama Yaşına Göre Karşılaştırılması

Çocuğun Eğitime Başlama Yaşı	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
24 ay ve altı	9	19	4,9	0,83
24 ay- 36 ay arası	21	30,57		
36 ay ve üstü	20	23,10		

Annenin Eğitim Durumu:

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 5'de görüldüğü gibi annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 5: Aile Gereksinim Düzeyinin Annenin Eğitimine Göre Karşılaştırılması

Annenin Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
İlkokul	25	29.4	7.43	0.70
Ortaokul	5	20.5		
Lise	12	24.8		
Yüksek Öğretim	8	22.6		

Babanın Eğitim Durumu:

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 6'da görüldüğü gibi babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 6: Aile Gereksinim Düzeyinin Babanın Eğitimine Göre Karşılaştırılması

Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
İlkokul	10	12,35	11,112	0,11
Ortaokul	7	27,5		
Lise	21	27,5		
Yüksek Öğretim	12	31,79		

Annenin Yaşı

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin annenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 7'de görüldüğü gibi annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 7: Aile Gereksinim Düzeyinin Annenin Yaşına Göre Karşılaştırılması

Annenin Yaşı	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
25 ve altı	4	24.50	6.48	0.90
26-30	23	21.37		
31-35	11	34.82		
36 ve üzeri	12	25.21		

Babanın Yaşı

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin babanın yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 8'de görüldüğü gibi babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 8: Aile Gereksinim Düzeyinin Babanın Yaşına Göre Karşılaştırılması

Babanın Yaşı	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
25 ve altı	1	6.5	6.75	0.80
26-30	8	29.25		
31-35	20	20.35		
36 ve Üzeri	21	29.88		

Annenin Mesleği

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin annenin mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 9'da görüldüğü gibi annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 9: Aile Gereksinim Düzeyinin Annenin Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Annenin Mesleği	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Ev Hanımı	33	25	3.48	0.175
Kamu Çalışanı	15	23.9		
Serbest	2	44		

Babanın Mesleği

Anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerinin babanın mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile irdelenmiş ve Tablo 10'da görüldüğü gibi babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 10: Aile Gereksinim Düzeyinin Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Babanın Mesleği	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Kamu Çalışanı	11	30.4	5.97	0.50
İşçi	14	17.6		
Serbest	25	27.7		

TARTIŞMA

Bu çalışma okul öncesi yaşta zihin engelli çocuğu bulunan ailelerin çocuklarının anasınıfına geçişteki gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı'ndan elde edilen verilerin analizi sonucunda, zihin engelli çocuğu olan anne-babaların ölçekte yer alan maddelerin büyük bir çoğunluğunda gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ailelerin (ebeveynlerin %82'si) öncelikli gereksinim olarak "çocuğumun eğitimine ilişkin bir sorun yaşadığımda okul içinde ve dışında kimlerden ve nerelerden yardım alabileceğime ilişkin bilgiye gereksinimim var" ifadesi olmuştur. Anne babaların %80'inin en önemli ikinci gereksinim duydukları madde "anasınıfında çocuğuma ne öğretecekleri konusunda bilgiye gereksinimim var" ifadesi olduğu

belirlenmiştir. Aileler geçiş süreci içinde ek desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu desteğin kimler tarafından ve nasıl verildiğine ilişkin bilgilere gereksinimleri bulunmaktadır. Okullar ve çocuğa hizmet sunan birimler geçiş işlemleri sırasında aileye yardım edebilirler. Yardımcı olacak kişiler ve birimler listesinde; gideceği okuldaki öğretmeni, aile üyeleri, servis şoförü, yöneticiler, çocuğun arkadaşları, psikolog ve diğer ilgili uzmanlar bulunmaktadır (Gürsel; 2003).

Aileler, çocuklarının nasıl ve hangi ölçülere göre değerlendirildiği, hangi eğitsel ortamın çocukları için uygun olacağı, çocuklarının bu ortamlarda ne öğrenecekleri ve ek destek ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı konularında bilgi alabilecekleri kişilere ve kurumlara ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkemizde zihin engelli öğrencilerin tanınması ve eğitsel ortamlara yerleştirilmesi sürecinde aile katılımının sağlanması yeterince yapılamamaktadır. Bu araştırmada da ebeveynler çocuklarının eğitimine ilişkin bir sorun yaşadıklarında okul içinde ve dışında kimlerden ve nerelerden yardım alabilecekleri konusunda bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özellikle kaynaştırma ortamlarında yer alan zihin engelli çocukların anne babalarının öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve normal çocuk anne babalarıyla yaşadıkları problemler karşısında yardım ve destek alabilecekleri kişilere gereksinim duydukları bilinmektedir. Geçiş programlarıyla ilgili yapılan benzer çalışmalarda da bu bulguyu destekleyici sonuçlar elde edilmiştir. Kargın, Akçamete, Baydık'ın (2001) okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmanın sonucunda da ailelerin %88,3 öncelikle "çocuğumun anasınıfına kabul edilmesinde yasal haklarının neler olduğu konusunda bilgiye gereksinimim var" ifadesinin hemen ardından, ailelerin %84'ünün "çocuğumun eğitime ilişkin bir sorun yaşadığımda okul içinde ve dışında kimlerden ve nerelerden yardım alabileceğime ilişkin bilgiye gereksinimim var" ifadesinde buldukları görülmüştür. Bu gereksinim işitme engelli çocuğu olan ebeveynler içinde oldukça önemli görülmüştür. Dolayısıyla engelli çocuğu olan anne babaların, çocukları anasınıfına başladığında çocuklarının eğitime başlamasıyla birlikte yaşanacak sorunlar karşısında bilgi alabilecekleri kişilere duydukları konusundaki gereksinimleri göz önüne alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Araştırmada ebeveynlerin %80'i anasınıfında çocuklarına kazandırılacak beceriler konusunda bilgi edinmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Hanline (1988), Pianta ve Karft Sayre'nin (1999) ve Kargın, Akçamete, Baydık'ın (2001) yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ailelerin geçiş sürecinde çocuklarının devam edeceği anasınıfı programı hakkında çeşitli sorulara yanıt aradığı ve çocuklarına neler öğretileceği konusunda bilgi edinmek istedikleri belirtilmektedir (Hanline ve Halvorsen, 1989; Edson, 1994; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001). Aileler, anasınıfında çocuklarının öğretilen bilgi ve becerileri yeterince kazanıp kazanamayacakları konusunda kaygılar yaşamaktadırlar (Edson, 1994). Zihin engelli öğrencilerin anasınıfına geçiş sürecinde aileler, çocuğunun bu programdan yararlanabilmesi için gerekli olan becerilerin neler olduğu, çocuğu için hazırlanan BEP programı ve özel desteğin nasıl sağlanacağı konusunda bilgi edinmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklarını anasınıfına hazırlamada ailelere yardımcı olacak etkinliklere ilişkin verilen bilginin, ailelerin geçiş sürecine ilişkin kaygılarını azalttığı ifade edilmektedir (Hanline ve Halvorsen, 1989). Fowler ve arkadaşları (1991) engelli çocuk ve ailelerinin okulöncesinden anaokuluna geçişine bakışlarını inceledikleri çalışmalarında, ailelere geçişle ilgili gerekli bilgilerin verilmesi ve kaygılarına yönelik bilgilerin verilmesinin,

geçiş dönemi stresinin azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmada, ailelerin çocuklarına anasınıfında çocukları için gerekli olan becerileri öğretebilmeleri için bilgi vermenin, geçiş sürecine ailelerin aktif olarak katılmalarının sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Anasınıfına geçiş sürecinde ailelere programın içeriği hakkında bilgi verilerek, çocuklarına nasıl destek olabilecekleri konusunda danışmanlık yapılarak, ailelerin geçiş sürecinde yaşayacağı kaygı azaltılabilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde anne-babaların belirttikleri gereksinimler arasında en düşük yüzde ile (%48) "çocuğum hakkında diğer aileleri nasıl bilgilendireceğim konusunda bilgiye gereksinimim var" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin Kargın, Akçamete, Baydık'ın (2001) çalışmasında da en düşük oranda evet yanıtı aldığı görülmüş ve her iki çalışmanın bu bulgusu arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Aileler öncelikle, anasınıfı, anasınıfı programı, çocuğunun neler öğreneceği, çocuğunun gereksinimlerinin bu ortamda karşılanıp karşılanmadığı, yasal hakları, anasınıfına kabul edilmediğinde neler yapabileceği, öğretmenle nasıl işbirliği yapabileceği, çocuğunun karşılaştığı sorunları nasıl çözebileceği konusunda bilgi gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin çocuğu hakkında diğer aileleri nasıl bilgilendireceği konusunda bilgiye gereksinim duymamalarının, belki de bu konudaki sorumluluğu kendilerinden çok öğretmen ya da okul yöneticilerine bırakmış olabileceklerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada anasınıfına geçişte anne-baba gereksinimlerini etkileme olasılığı olduğu düşünülen çeşitli değişkenler de incelenmiştir. Bu değişkenler, çocuğun eğitime başlama yaşı, annenin ve babanın eğitim durumları, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın mesleği olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, değişkenlerin geçiş sürecindeki gereksinimlerde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Sonuçlar Kargın, Akçamete, Baydık'ın (2001) çalışmasıyla tutarlılık göstermiştir. Ancak, Kargın, Akçamete, Baydık'ın (2001) babanın yaşının ebeveyn gereksinimlerinde farklılık yarattığı görülürken, bu araştırmada bu farklılık görülmemiştir. Demografik değişkenlere göre ebeveyn gereksinimlerinin farklılaşmaması çalışma grubunda yer alan katılımcıların sayısının az olmasıyla bağlantılı olabileceği düşünülmüştür.

Sonuç olarak, okul öncesi yaşta zihinsel engelli çocuğu bulunan anne-babalar çocuklarının anasınıfına geçişlerinde, kimlerden yardım alacakları, çocuklarını bu sürece nasıl hazırlayacakları, anasınıfı öğretmeniyle nasıl işbirliği yapacakları, yasal haklarının neler olduğu gibi konularda bilgiye gereksinim duymaktadırlar. Kargın, Akçamete, Baydık'ın (2001) işitme engelli çocukların anne babalarıyla yaptıkları çalışma sonuçlarıyla, bu araştırmada yer alan zihin engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin oldukça benzerlik göstermesi, engelli çocuğu olan anne babaların çocuklarının eğitsel ortamlara yerleştirme öncesinde bir geçiş programıyla var olan gereksinimlerinin karşılanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Engelli çocukların bir programdan diğerine başarılı ve problemsiz geçebilmeleri bu sürece çocukla birlikte ailenin de hazırlanmasıyla sağlanabilmektedir. Ailelerin bu sürece hazırlanması da gereksinim duydukları konularda bilgilendirilmeleriyle mümkün olmaktadır. Başarılı bir geçişin sağlanabilmesi için öncelikle anne babaların gereksinimleri değerlendirilmelidir. Ailelere çocuğun ihtiyaç duyacağı becerileri, anasınıfı programının içeriği, anasınıfına nasıl kayıt olabileceği, yasal hakları, öğretmenle nasıl iletişim kurabileceği, çocuğun bu ortamdaki güvenliği,

ulaşımın nasıl sağlayabileceği gibi konuların tartışıldığı aile eğitim programlarıyla anne babaların geçişe hazırlanması sağlanmalıdır. Bu araştırmanın sonucunda zihin engelli çocukların erken eğitim programlarından anasınıfına geçiş sürecinde ailelerin gereksinimleri belirlenerek, bu gereksinimleri karşılamaya yönelik programlar hazırlanıp uygulanması ve bunların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Edson, A. (1994): Crossing the great divide: The nursery school child goes to kindergarten. *Young Children*, 49(5), 69-75.
- Fowler, S. A.; Schwartz, I. & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, October/November, 136-145.
- Friend, M. (2006). *Special education. Contemporary perspectives for school professionals*. Boston. Pearson Education.
- Gürsel, O. (2003). Programdan programa geçiş. O Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. (183-198). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1484. Açıköğretim Fakültesi Yayını No=794.
- Gürsel, O, Ergenekon, Y., Batu, E. S.(2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Hanline, M. F. (1988). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487-492.
- Hanline M. F ve Halvorsen, A.(1989). Parent perception of the integration transition process: "Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*", 55(6), 487-492.
- Kargın, T., Akçamete, G., Baydık, B. (2001). Okulöncesi Yaşta İşitme Engelli çocuğu Bulunan Ailelerin Anasınıfına Geçiş Sürecindeki Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 3(1), 13-24
- Kobal, G. (2003). Erken eğitim programına katılan down sendromlu bebeklerde fizyoterapi programının büyük kas gelişimine etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 4(2).3139.
- Luckasson, R, Coulter; D., Polloway, E., Reis, S., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Stark, J. (1992). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. (9th Edition). Washington, DC: American Association on Mental retardation.
- Meier, D. & Schafran. A. (1999). Strengthening the preschool to kindergarten transition: A commuty collaborates. *Young Children*, May, 40-46.
- Pianta, RC. & Kraft - Sayre, M. (1999). Parents observation about their children's transition to kindergarten. *Young Children*, May, 47-52.
- Pianta, RC., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The Natioanal center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*. 16, 117-132.
- Snellman, M. K., Smith, T. & Rotatori, A. F. (1994). Perspectives in regular educational initiatives and transitional programming involving parents. *Advances in Special Education*, 8, 171-189).
- Smith, D.D. (2007). *Introduction to special education. Making a difference*. (Sixth Edition). Boston Pearson.

EDUCATIONAL SCENARIOS FOR THE NEXT TWO DECADES IN ELEMENTARY, SECONDARY, AND HIGHER EDUCATION CURRICULA IN TURKEY[‡]

Metin AŞCI **, Pinar KIZILHAN ***

ÖZET

Eğitim uygulamalarının planlı programlı olma özelliğinden dolayı ülkelerin eğitim alanında hayata geçirecekleri uygulamaları önceden planlamaları ve bu planlamalar için hazırlık çalışmalarını oluşturulan komisyonlar tarafından ele almaları önem arz etmektedir. Her ülke genel amaçları ve felsefesi doğrultusunda yetiştirmek istediği ve gereksinim duyduğu birey profilini hazırladığı eğitim programları aracılığı ile ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışma ile dünyadaki değişimler ve eğilimler göz önünde tutularak Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki mevcut durumdan hareketle, önümüzdeki 20 yıl içinde Türkiye'de uygulanacak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarına ilişkin senaryolar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu senaryolar Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde görev yapan 30 öğretim elemanı (Senaryo Grubu) ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Elde edilen bu veriler araştırmacılar (Senaryo Takımı) tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve belirlenen üç kategori (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programları) etrafında senaryolar örüntülenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Programları, Ortaöğretim Programları, Yükseköğretim Programları, Eğitim Senaryoları

ABSTRACT

Due to the planned character of educational practices, it is of importance that countries work out detailed plans for such practices beforehand and assign the preparatory work for these plans to special commissions. The particular profile of individual that every country needs and aims to train in accordance with its own general objectives and philosophy is revealed through its educational programs. Thus, the present study created scenarios regarding the elementary, secondary and higher education curricula to be implemented in Turkey in the next two decades by considering the changes and trends around the world. These scenarios were constructed from the data obtained from interviews with 30 instructors employed in Ankara, Hacettepe, and Middle East Technical Universities (Scenario Group). The obtained data were subjected to content analysis by the researchers (Scenario Team) and scenarios were shaped around the three identified categories (elementary, secondary and higher education curricula).

Keywords: Elementary, Secondary and Higher Education Curricula, Educational Scenarios

EDUCATIONAL SCENARIOS FOR THE NEXT TWO DECADES IN ELEMENTARY, SECONDARY, AND HIGHER EDUCATION CURRICULA IN TURKEY

1. Introduction

Education is recognized as a functional instrument in creating qualified human capital for countries and thus, in ensuring their economic and social development. It is an important consideration for the involved stakeholders that education must consist of planned activities. Through education, countries seek to attain their specified goals and create the profile of individual they need, which, in turn, entails planning in education system as a necessity. At this

stage, planning could be considered as analyzing current situation, designing the future, and creating various predictions. Countries may not only accomplish their educational plans for the future through institutional commissions at national level, but they may also become a part of multinational researches such as those conducted by OECD/CERI. In Turkey, studies on planning and linking education with financial resources have a long-established history. Development plans based on economic theories and practices – the first was carried out in 1934 – were in use for long years. Furthermore, founded in the 1960s with the Planned Period, Turkish State Planning Organization (DPT) conducted various studies such as “Turkish Science Policy, 1983–2003”, “Turkish Science and Technology Policy, 1993–2003”, and “Vision 2023 Project”. On the other hand, the decisions taken by the Higher Planning Council as part of Public Management Reform and the law on Public Finance Management and Control no 5018 stipulated that public corporations should prepare their strategic plans and follow them in their budgeting processes. According to the law, public corporations are supposed to carry out their strategic plans and be prepared for possible problems in the future. At this juncture, strategy is defined as the whole of fundamental aims, efforts or objectives and significant policies and plans to attain specified goals (Jain: 1993). Strategies pertain to future. Many institutions are involved in their current and future objectives. Functionalized in 2005 within the body of the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey, Directorate for Strategy Development (SGB) is in charge of educational planning. This unit follows three stages in strategic planning: “Preparatory Period and Program”, “Formation of a Strategic Plan”, and “Implementation and Evaluation of the Plan” (MoNE 2006). These three stages include internal and external situation analysis of the institution and defining its vision, mission, principles, and values. The subsequent stages concern definition of strategic goals and objectives, determining activity projects, and performing monitoring and evaluation procedures (MoNE 2006).

While planning of educational practices in Turkey is carried out through this strategic planning process, there are also some international studies for developing future scenarios conducted in certain countries by the OECD/CERI and these could be considered as important for strategic planning. Work under the “*Schooling for Tomorrow*” project initiated by the OECD/CERI at the end of the 1990s has been carried on in countries such as Austria, Canada, United Kingdom, Finland, Hungary, Netherlands, Norway, Sweden, and New Zealand (OECD /CERI 2008).

A conference held in the City of Rotterdam in the Netherlands between November 1-3, 2001 brought together educators, non-governmental organizations, and policymakers. During the conference, they presented the current situation regarding educational practices and worked out scenarios for possible future changes. The Conclusions of this conference underlined that schools of the future should be financially strong, their curricula should lay emphasis on learning rather than teaching, teachers and school managers should be well-equipped, and information communication technologies (ICT) should be efficiently used (<http://www.oecd.org/dataoecd/32/17/2669182.pdf>).

2001 Report of the Schooling for Tomorrow Project regarding the first stage of the project introduced through various scenarios the possible new formations in the school concept in the next twenty years. The report anticipates that schools will maintain their bureaucratic character in the next twenty years. Although the use of ICT will increase, schools will remain the same in their fundamental structure. As the scenarios suggest, school budgets will not be increased and local funding will rise in importance.

Another scenario included in the same report suggests that in the next twenty years, schools will go beyond simply being institutions for information transfer and will concentrate their efforts towards training a type of individual who respects differences, are open to new developments, and are crucial for maintaining social structure. Devoted teachers and well-

[‡] Bu çalışma 13th World Conference in Education'da bildiri olarak sunulmuştur.

** Research Assistant. Dr. The Faculty of Education, Celal Bayar University.

*** Teaching Staff, The Faculty of Educational Sciences Ankara University.

equipped schools that offer all the required physical conditions for learning to take place also constitute a part of this scenario (<http://www.oecd.org/dataoecd/35391.pdf>).

On the other hand, two forums on “**Schooling for Tomorrow**”, the first of which was held in France in 2003 and the second in Toronto, Canada in 6-8 June 2004, were participated by a wide range of audience from policymakers in education to school managers, from computer experts to the stakeholders of education reforms, who shared their opinions on the scenarios for the schools of future (<http://www.oecd.org/document/60/html>)

As clearly observed, these scenario studies supervised by the OECD/CERI in member countries are generally concerned with a macro-analysis of the future of education systems and related policies and practices. At a micro-level, on the other hand, it is not a very common approach in the literature to attempt to predict the possible future innovations in a particular discipline by drawing upon the current situation, as well as to make predictions in parallel with the developments around the world, and to construct related scenarios for this purpose by scenario teams.

1.1. Study Purpose

In this study as a micro-level scenario study, interviews were made with a number of instructors from the departments of “Curriculum and Instruction” in three universities in Ankara and scenarios were developed on the possible changes anticipated to take place in Turkey in the next twenty years. The critical points for the study were determined as the possible changes in the elementary, secondary, and higher education curricula anticipated to take place in Turkey in the next twenty years.

The study followed the following four phases of scenario processes: mapping and delineation of the subject matter; identification of critical issues and trends; assessments of trends (scenario creation); and use (implications and dissemination) (Iversen, 2005).

1.2. Study Model

The present study is qualitative by the nature of its subject matter. As one of the purposeful sampling methods categorized under qualitative research sampling methods, **maximum variation sampling method** was selected as the study method. Purposeful sampling is a sophisticated sampling method within the tradition of qualitative research. In purposeful sampling, the researcher makes his/her own choice about the selection of particular subjects and includes in the sampling those who are deemed as most appropriate for study purposes. In order to represent the diversity of the concerned individuals at a maximum level in the study, maximum variation sampling method was preferred. In constructing a sampling based on maximum variation, the aim is to determine whether there are any common or shared patterns within a variation, rather than to make generalizations. Maximum variation sampling method aims to form a relatively small sampling and to ensure that the diversity of the individuals who could possibly be concerned parties to the problem under examination is represented at a maximum level (Yıldırım and Şimşek, 2005).

Interviews were made with 30 instructors selected through the maximum variation sampling method from among those employed in the Faculty of Education Sciences in Ankara University and Hacettepe University and in the Education Faculty of the Middle East Technical University. Of these 30 instructors, 6 carry the title of Professor, 2 Associate Professor, 8 Assistant Professor, and 14 Research Assistant. These 30 instructors from three different universities form the scenario group of the study. Scenario group is a group of people who contribute to scenario preparation through the data they present.

Non-structured face-to-face interviews were made with the scenario group and in-

depth data were collected on the problem. Alternative questions and probes were used during the interviews, all of which were recorded on a tape recorder and deciphered by the scenario team. Scenarios Team consists of researchers who develop scenarios from the data collected through interviews.

The recorded data from the interviews were summarized and interpreted using the method of descriptive analysis in the light of the predetermined critical points and themes. Subsequently, scenarios were constructed for the three specified main categories (elementary, secondary, and higher education curricula).

2. Findings

This section presents the scenarios concerning the elementary, secondary and higher education in Turkey in the next twenty years as constructed by the scenario team in the light of the data collected from the scenario group.

2.1. The Scenario for Elementary Curricula

“The Concept of a World Citizen with a Command of the Languages and Toys of the Information Age”

In Turkey, the duration of elementary education will remain the same as 8 years in the year 2030. However, compulsory education will be extended to secondary education. As a result, a compulsory education process of 12 years will be put into practice. The first 8 years of this twelve-year compulsory education will remain as the elementary level and the current 5+3 model will be maintained. Education in Turkey will lose its centralized structure and assume a decentralized character, a transformation which implies that schools will prepare curricula in accordance with their own needs and be actively involved in their implementation. Every primary school will hire a curriculum development specialist who will cooperate with school teachers to prepare the curricula in line with the needs.

In the period until the year 2030, the greatest change in elementary curricula will pertain to language education. Turkey will become an EU member and Turkish students will be granted the right to receive education in any EU country. In particular, they will actively participate in the education programs of the EU and take a part in joint projects. Therefore, language education will gain emphasis in the evaluation and development stage of elementary curricula in Turkey and modern practices will be reflected in the elementary curricula for the instruction of a second or even third foreign language. Along with the foreign language courses in the current elementary curriculum (English, German and French), instruction of other European languages as elective courses will also gain importance.

Apart from the emphasis laid on language education, other courses will be added into the curriculum to improve the computer and multimedia literacy of elementary-level students. In the year 2030, when knowledge will remain as the only power, beginner- and medium-level “computer” and “multimedia” courses will be striking in the elementary curricula. The primary philosophy and objective of Turkish National Education will be to raise individuals who could adapt to the information society, instead of those trained in sciences as the industrial society needs. Apart from science instruction, instruction of social studies will also be highly appreciated in elementary curricula because Social Studies education will aim at training students who could adapt to the changing world order and will take the first steps towards becoming a world citizen as well as a national citizen. Thus, Social Studies and Citizenship education will rise to prominence.

The year 2030 will witness a period in which social values and attitudes will rapidly

change. In such a period, it will be highly important to offer a “character/personality education” at the elementary level to train sophisticated individuals with the ability to overcome psychological problems that could arise from the rapid change in social and moral values. In the year 2030, Turkish students will be taught from the elementary-level education onwards that achievement is not the only goal and the path to success should not digress from the concept of ethics. During the course on “Character Education”, teachers will present students socially and morally problematic situations and ask them to develop rational and ethical solutions to these problems.

The elementary curricula effective in Turkey of the year 2030 will be based on the reconstructionist educational approach of existentialism which prioritize individual differences; aim not only at training students for the higher education level, but also at training sophisticated individuals with the ability to deal with and solve real-life problems; involve teaching experiences and evaluative approaches formulated in the light of modern theories; and inculcate students with the aim of continuously reshaping their society towards the better. This curricular notion will be grounded on student sub-skills such as transforming and incorporating a basic idea or product; reusing it in different contexts or producing new and different products completely based on their own ideas; looking at events with a different view; and come up with inventions, though slight. The qualifications that the curricula will help students achieve include sub-skills such as creating and enriching elaborate ideas; finding unique and specific solutions to problems; developing innovative ideas and solutions; looking at an idea or a product from many different perspectives; and holistic view.

The elementary curricula effective in Turkey of the year 2030 will be based on an instruction process whereby students can compare similar experiences in life; will be willing to assume responsibilities; make decisions; and can improve their mental abilities. Experts also anticipate that the reforms of the year 2005 will be embraced as established values in the education system in 25 years and in this context, the requirements of the new educational paradigm will be recognized.

2.2. The Scenario for Secondary Curricula

“Last Exit before the Bridge: 12-Year Compulsory Education”

In Turkey of the year 2030, secondary education will be a part of compulsory education process. The current 8+4 model will be maintained. In the general secondary education institutions, the practice of departmentalization (Social Sciences, Equally Weighted, Applied Sciences, and Foreign Language) will persist; however, “Information and Communication Technologies” program will be added to these fields.

Inclusion of the secondary education level in the compulsory education process will prevent students from continuing with vocational and technical education at the end of elementary education; therefore, this practice will entail shifting departmentalization to the post-secondary education period. Such a decision will eliminate unequal opportunities in university entrance exam for students from Anatolian and Science high schools. Furthermore, thinking in terms of human rights, it will also create favorable consequences for students to postpone their professional choices or decisions about specialization – a decision which will affect all their lives – to the post-secondary education period as they will then have more improved cognitive and affective capacities.

In 2030, Turkish students will have the chance to continue with Vocational and Technical education programs as they wish once they complete compulsory education period. These schools will admit students on the basis of their own examinations and interviews, rather than student scores in the general student selection examination. More flexible criteria will be

applied for student admission to general education programs for those from Vocational and Technical education programs. Thus, students will not regard their current program as an irreversible choice.

In the year 2030, when departmentalization will be postponed to the post-secondary education period, guidance and orientation activities will now be much more important in secondary education institutions. For students, the process of selecting their fields at high schools will be a one-year process starting in the 9th grade and extending to the beginning of the 10th grade. In this process, student guides and teachers at school will carefully analyze students’ abilities and interests and will guide them towards selecting an appropriate program in line with their reports. On the other hand, while preparing secondary curricula, curricular standards will be specified by keeping in mind the student qualifications needed by higher education institutions.

As is the case with elementary curricula, language instruction and computer literacy will become more prominent in secondary curricula as well. Advanced language instruction will be of greater significance for active participation in the multinational projects and student exchange programs organized by the EU. Along with the foreign language courses currently offered in secondary institutions, other European languages will be added to the curricula as elective courses. More frequently implemented in higher education institutions at the present day, student exchange programs will also be applied at secondary education level. As an education program offered by the EU, the Comenius project will gradually grow in importance in Turkey. Secondary curricula will now assume a more flexible character to adapt to the student exchange practices with the EU countries in particular and will allow students to receive education abroad during a part of their compulsory education period. Therefore, in preparing secondary curricula, the existing practices in the EU countries will also be taken into account in issues such as content selection and designating course hours and credits.

Serving as a bridge between elementary and higher education programs, secondary education programs will rise in importance for establishing sound links between these two levels of education. In Turkey in the Bologna process, particularly the secondary education curricula will strictly adhere to the notion of “Unity in Diversity” and they will maintain the objective of training conscious individuals in line with the principles and reforms of Atatürk, a notion which will also be followed by elementary and higher education curricula.

As is the case with all levels of education, secondary curricula will also witness a shift from the concept of “teaching” to “learning” as their main philosophy. Rather than aiming at transferring predetermined masses of information to students, the curricula will be based on the paradigm of providing students with appropriate learning environments in accordance with their personal learning profiles and pace. The aim will be to raise individuals with the ability to produce information and harness it in problem solving, instead of those who store but unable to use information. The constructionist approach will prevail in all aspects of the curricula.

2.3. The Scenario for Higher Education Curricula

“A High-Level Instruction”

With the extension of the duration of compulsory education to 12 years in Turkey, there will be substantial changes both in the system of admission to higher education as well as higher education curricula. In Turkey of the year 2030, there will be a more evident differentiation between theoretical education and applied-vocational education. There will also be a clear-cut distinction made between Universities of Applied Sciences and General Universities. The former will admit either graduates of vocational high schools or students with secondary education diplomas who are willing to specialize in the field. These universities will

offer three-year bachelor's degrees based on vocational education. The main purpose of such policy will be to create a system of higher education keeping as much as possible separate the theory-based and applied education but at the same time making transfers between the two easier.

The 4+2+4 model, which is in force in Turkish higher education in general, will undergo certain changes: The current system of higher education consisting of three stages will be reduced into two stages. This new model will incorporate master's and PhD degrees into a single stage, thus turning Turkish system of higher education into the 4+6 model consisting of two stages. As it is the higher education model applied in several countries of Europe, the model will be considered as important for harmonizing with the EU.

The higher education institutions will start offering new programs in fields that are believed to rise to significance in the next twenty years. In particular, the abovementioned Universities of Applied Sciences will increase their cooperation with business environment. The curricula will dedicate larger room to practical training in the workplace during the education period. Thus, higher education curricula will be revised and improved so as to train employees possessing the qualifications required by corporations.

In Turkey, which will have completed its accession process into the EU in 2030, "Comparative Education" departments will rapidly proliferate under the Faculties of Educational Sciences. The data obtained from the studies conducted in these departments will be shared with the concerned experts at the Ministry of National Education, the Board of Education and Discipline, and universities. Apart from the departments of comparative education, the undergraduate program of Education Programs and Instruction will again be a part of the Faculties of Educational Sciences. Furthermore, the programs on IT and informatics, media education, internet security, web design will greatly rise in importance.

The dizzying innovations in Information and Communication technologies will make distance education practices and programs attractive for higher education, in particular. Thanks to the higher education programs specially designed for the students excluded from formal education system due to environmental and social factors, students will have the chance to receive education at any field they wish and obtain the diplomas or certificates they need.

Turkey will be a part of European Higher Education Area (EHAE) within the next twenty years. Moreover, there will be greater participation at higher education level in Turkey in the current Erasmus program, designed for exchange of students and instructors. This will bring in its tail a greater number of students and instructors mastering foreign languages. There will also be greater participation in the project groups formed by students from EU countries and successful projects will be promoted and shared with other countries. Turkey's role as a geographical, political, and socio-cultural bridge between the East and the West will also be reflected in higher education. Consequently, the mobility from the East and West to Turkey will rather be in the form of student and instructor immigration. There will be greater demand for higher education in Turkey from various countries from Central Asia or the Middle East in particular to the Sea of Japan. All these developments will entail certain legal amendments.

The higher education curricula implemented in Turkey of the year 2030 will cease to be curricula designed for specialization in a single discipline, which is called academic Taylorism, and will rather be based on an interdisciplinary or multidisciplinary approach. Stakeholders will be more involved in the preparation process of these curricula.

Some of the programs of branch campus and franchised and offshore institutions which have recently witnessed a gradual development will rise to greater prominence in Turkish higher education. When private and foundation universities are considered along with these institutions,

it is clear that public universities will not be anymore perceived as the only and indispensable alternatives in this area. Such practice will be accompanied by greater competition and thus, a higher quality in higher education

3. Discussion and Conclusion

Considering that the future is not a linear extension of the present, in order to predict the future and plan a better life, we need a better understanding of the values taking shape during this process of change and to review the measures for the future in the light of the values in question. Among the values inherited by the 20th to the 21st century, globalization, multilingualism and multiculturalism, lifelong education, multichannel education, conditioning, and learning- or learner-centered, rather than teaching centered education need attentive consideration, particularly in terms of their relationship with education. Additionally, it is also essential to reconsider in terms of the changing conditions of the new century the three basic concepts of economy, population, and democracy, concepts which are not recent innovations, but have rather undergone a transformation due to changing conditions to continue shaping human life in the future (Eraslan, 2003).

Among the rising values of the information society are rapid transformation of technology, rapid change and development, greater interest in human resource, information-based organizations, learning organizations, man of information, and a human model who is supposed to make a habit of continuous learning. At this juncture, the most important question to be asked is whether the current education system possesses the background to teach individuals the new values in question. To put it another way, does the rapid change and development witnessed almost in every aspect of life apply as well to the field of education? (Fındıkçı, 2001)

Developed in line with the main problematic mentioned above, this study identified certain common points between the scenarios constructed through the data obtained from the scenario group and aiming to predict the status of Turkish elementary, secondary, and higher education curricula in the 2030s. The Discussion and Conclusion section deals with these common points in general without making any distinction between the elementary, secondary, and higher education levels; and illustrates them with examples with reference to particular levels when necessary. The first and perhaps the most important point of consensus in the constructed scenarios is that language education will come to prominence in all education levels in Turkey in the next twenty years. There is consensus about the need to introduce other European languages into the mentioned curricula in addition to the foreign language courses currently offered. The constructed scenarios clearly point to the significance of language education for the active participation of Turkish students in the education programs of the EU and the efficiency of the student and instructor exchange programs. This view is in parallel with the practice of increasing the number of foreign languages taught at all levels in the member and candidate countries and initiate programs at all levels by using an adaptative approach for language learning (aiming at modular courses and improvement of certain capacities), as stated in the conclusions of meeting of the EU Council of Ministers in 1998 (<http://www.ingilish.com/yasamboyu-ogrenme.htm>).

The second point upon which the participants all agree in the constructed scenarios is that the current 8+4 model will be replaced by a 12-year compulsory education period in the process until higher education and at the higher education level, the current 4+2+4 model will be replaced by the two-stage model of 4+6 in Turkey. Adoption of this model aims to eliminate certain unequal opportunities in admission to higher education for students by shifting school type differentiation (vocational and technical education) to the post-secondary education period. This is also in line with Güzver (2002), who holds that it is necessary to extend the 12-year compulsory education period in Turkey to the post-secondary education period, to postpone vocational-technical education to the level of higher education, and to diversify higher education

programs and their durations in the form of two-, three-, and four-year programs.

Another commonly-held view in the scenarios focuses on the structural integration between the national curricula of Turkey with those of the EU at all education levels. It is important for Turkish students to spend a part of their educational life in similar programs in the EU countries and to be granted equivalence certificates upon arrival in their countries for the courses and credits they received abroad. Given the greater level of participation in the EU education programs within the next twenty years, the parallelism between the national curricula and the EU curricula will be much more important. As far as the integration of the national higher education curricula with those of the EU is concerned, it appears that the ECTS (European Credit Transfer System), which was developed as part of the Erasmus program, is the only credit system tested with success throughout Europe. With credit transfer and course equivalence as its main aim, the system will facilitate recognition of studies abroad and increase the number and quality of student exchange in Europe (Aşçı and Arslan, 2003).

In the light of the data provided by the scenario group, it could be articulated that in parallel with the phenomenon of “information society” expected to survive stronger into the 2030s, information and communication technologies will cease to be a means in itself and become an end in itself and will inevitably be an indispensable part of the school curricula. From the elementary to the higher education level, courses on information and communication technologies will be introduced into the curricula. Instead of simply computer and multimedia literacy, the aim will be to help individuals acquire operating skills as well. Underlining the fact that the knowledge and skills required for effective and efficient use of information and communication technologies could only be attained through a movement for lifelong education based on a professional understanding, Odyakmaz (2004) and Rasinen (2005) also point to the need for revising the current curricula to include courses on computer and internet use at all education levels.

As stated by the scenario group, the basic problems emerging in the 21st century include contamination of fundamental values by the notion of “produce today-consume at once-produce again tomorrow” arising from the relationship of fast production-consumption; the helplessness of individuals in the face of problems of metropolitan life; certain fundamental human values being overwhelmed by the phenomenon of competition which will be more deeply felt at all social levels; and the resultant erosions of personality. The “Character/Personality Education” offered particularly at the elementary level could minimize these problems, which will aggravate in the next two decades. As argued by Weyrich (1985), Anderson (2000), Cortez (2005), Elkind and Sweet (2006), the character education offered to elementary students is of critical importance in terms of student perceptions of their own selves and others, their feelings of self-esteem and confidence, and thus, their healthy participation in social life.

The final striking common point of the scenarios is an expected paradigm change at all education levels in Turkey. With this change of paradigm, the concept of “teaching” will lose its significance to the concept of “learning”. Rather than aiming at transferring predetermined masses of information to students through standardized methods, the curricula will be based on the paradigm of providing students with appropriate learning environments in accordance with their personal learning profiles and pace, which is grounded on the idea that information could be produced by students, rather than being passively received by them. Adopting a constructionist outlook, the Turkish curricula of the year 2030 will have made substantial progress in raising individuals capable of using information wherever needed.

Consequently, the education process which trains a single generation within a period of at least 25 or 30 years should first itself be planned in a detailed manner. It is important to anticipate the possible problems of this process in the light of predictions about the future and prepare solutions beforehand. This scenario study aiming to predict the status of Turkish

elementary, secondary, and higher education curricula in the 2030s presents the following reflections for the future: the founding philosophy and paradigms of the curricula will undergo substantial changes; the duration of compulsory education will be extended to 12 years; school type differentiation will be postponed to the post-secondary education period; instruction of foreign languages and information-communication technologies will receive emphasis and priority; it will be required to make the necessary technical arrangements for curricular equivalence and recognition of the education received abroad in order to secure active participation in the EU programs; and character education will be an issue of greater emphasis particularly at elementary and secondary levels. Given the present situation and the trends in the world and Turkey, all these predictions/anticipations of the scenario group are very valuable. Aiming to draw attention to the questions of how to handle the curricula and what skills should be taught to individuals in order to train individuals who can adapt to the information society dominating the globalizing world, these scenarios have considerably important implications for the Turkish curricula of the 2030s. At all levels, the objectives and learning activities of the curricula should equip individuals with the skills of free expression of one's original ideas, treating all information obtained from all kinds of sources with scientific skepticism, and questioning all kinds of ideas, including his/her own (DPT, 2005)

Bibliography

- Anderson, D. (2000), “The Importance of Character Education in Primary Schools,” *Journal of Instructional Psychology*, vol. 23
- Aşçı, M. and Arslan, B. (2003) ECTS Handbook retrieved from http://www.karaelmas.edu.tr/linkler/Erasmus_tr/Dokuman/ectskilavuz.htm on 02.06.2008)
- Council of Europe Committee of Ministers of Recommendation no (98) of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages, Final Report of the Project Group (Doc. CC-LANG (96)21) and Report of the Final Conference Doc. cc-Lang (97)7).
- Cortez, T. (2005) Leaders offer solutions to juvenile detentions (retrieved from <http://madmax.lmtonline.com/textarchives/081405/s3.htm> on 27.06.2008)
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), *Vizyon 2023 Projesi*, Ankara: 2005
- Eraslan, Levent. (2003), “Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği,” in *Milli Eğitim Dergisi*, 160
- Elkind, D. H. and Sweet, F (2006), “How to Do Character Education” (retrieved from http://www.goodcharacter.com/Article_4.html on 29.06.2008)
- Fındıkçı, İlhami. (2001), “Bilgi toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim” in “Eğitimde Yansımalar VI.H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara (pp. 21-22)
- Iversen, J. S., (2005) Futures Thinking Methodologies- Options Relevant for “Schooling for Tomorrow”
- MEB (2006) Stratejik Plan Hazırlık Programı (retrieved from http://64.233.183.104/search?q=cache:CJtKaXA9ZgMJ:www.sp.gov.tr/documents/MEB_Hazirlik_Programi.pdf+meb+strateji+geli+C5%9Ftirme+ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1&hl=tr&ct=clnk&cd=7&gl=tr on 07.06.2008)
- Odyakmaz, N. (2004) “Bilgi Teknolojileri, Küreselleşme ve Kalkınma” (retrieved from <http://www.dtm.gov.tr/dtmadmin/upload/EAD/TanitimKoordinasyonDb/bilgi.doc> on 01.06.2008)
- OECD/CERI (2000) Chair's Conclusions of Rotterdam Conference on Schooling for Tomorrow (retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/32/17/2669182.pdf> on 06.06.2008)
- OECD/CERI (2004) Second forum on schooling for tomorrow Toronto, Canada (retrieved from http://www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_35845581_31532732_1,00.html on 06.06.2008)
- OECD/CERI Directorate for Education (2008) Schooling for Tomorrow - Tools for Futures Thinking (retrieved from <http://www.oecd.org/documents/42/0,3343,en26491111,00.html> on 08.06.2008)
- OECD/CERI Directorate for Education (2008) The Schooling Scenarios in Brief (retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/41/58/35393911.pdf> on 09.06.2008)

- Rasinen, A (2005), *Altı Ülkenin Teknoloji Eğitimi Programlarının Analizi* (available at <http://www.eteat.gazi.edu.tr/makale/doc>)
- Ravi, Jain. (1993), *A classification scheme for user location strategies in personal communications services systems* (retrieved from <http://citeseer.ist.psu.edu/jain95auxiliary.html> on 09.06.2008)
- Weyrich, P. (1985) Future Twenty-One: Directions for America in the 21st Century, pp. 128-129.
- Yıldıran, G. (2002), “Yaşananlar, Yönelimler ve Eğitim”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2).
- Yıldırım, A. and H. Şimşek. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERLE ARALARINDAKİ ÇATIŞMALARININ YÖNETME YÖNTEMLERİ

Nuri AKGÜN §, Kaya YILDIZ **, Devran ÇELİK ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede; problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini ne derece kullandıklarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Bolu Merkez ilçedeki 16 ortaöğretim okullarında görev yapan 16 yönetici ve 584 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, ortaöğretim okulu yöneticilerinin tamamına ulaşılabileceğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğretmenlerin sayılarının fazla olması sebebiyle evreni temsil edecek düzeyde tesadüfî örneklem alma yöntemi ile araştırma kapsamına alınan 584 öğretmenden örneklem alma yolu gidilmiştir. Örneklem 240 öğretmen olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim okulu yöneticinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmayı yönetme yöntemlerini ne derece kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ural (1997) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmada; Ortaöğretim okullarındaki yönetici görüşlerine göre yöneticilerin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede öncelikli olarak problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini kullandıkları, daha sonra ödün verme, kaçınma ve hükmetme yöntemlerini kullandıkları, öğretmen görüşlerine göre ise yöneticilerin çatışmaları yönetmede öncelikli olarak problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini kullandıkları, daha sonra hükmetme, kaçınma ve ödün verme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca Ortaöğretim okulu yöneticilerinin çatışmaları yönetmede, kaçınma yöntemini kullanmalarına ilişkin, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmazken, problem çözme, hükmetme, uzlaşma ve ödün verme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin yönetici görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. **Anahtar kelimeler:** Ortaöğretim okulu yöneticisi, çatışma yönetimi, problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma, hükmetme.

THE HIGH SCHOOL PRINCIPALS' MANAGING METHODS FOR SOLVING CONFLICTS WITH TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to identify to what extent high school principals use problem solving, avoiding, compensations, compromising and forcing methods to manage conflicts between teachers and them. The high school principals and teachers working at 16 high schools in the city center of Bolu in 2007–2008 academic year formed the population of the study. In 2007–2008 academic year at 16 high schools, 16 principals and 584 teachers were working. In the study, the researchers reached the whole population of principals; therefore, no sampling was used. In the study, as the researchers could not reach 584 teachers. For this purpose, 240 teachers selected through simple random technique formed the sample of the study. In the study, in order to identify to what extent high school principals use conflict management methods, the questionnaire developed by Ural (1997) was used as data collection instrument. The findings of the study indicated that high school principals use primarily problem solving and compromising then compensations, avoiding and forcing methods to solve problems between them and teachers. Meanwhile, the findings of the study indicated that high school teachers primarily believe that high school managers use primarily problem solving and compromising then use forcing, avoiding and compensations methods. In the study, no significant difference was found between high school managers and teachers perceptions related to the use of avoiding method to manage

conflicts at 0.05 level while significant difference was found between high school managers and teachers perceptions related to use of problem solving, forcing, compromising and compensations methods.

Keywords: High school principals, Conflict management, Problem solving, Avoiding, Compensations, Compromising, Forcing

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her insan diğer insanlarla olan etkileşimleri içinde yaşayabilir ve gelişebilir. Birey bütün duygusal, sosyal ve biyolojik ihtiyaçlarını diğer insanlarla etkileşime girerek doyurmaya çalışır. Bireyler, etkileşim sonucunda bu ihtiyaçlarını karşılamazsa, yaşam kalitesi azalmaya hatta yok olmaya başlar. Bu durum, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyerek onların anlaşmazlık ve uyumsuzluklar yaşamasına neden olur. Bu anlaşmazlık ve uyumsuzluklar, onların sosyal ve örgütsel yaşamda çeşitli çatışmalara girmesini kaçınılmaz hale getirmektedir.

Rahim (1994)'e göre insanların etkileşim halinde olduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde uyumsuzluk ve tutarsızlık iki taraf açısından çatışmayı doğurur (Karip, 2003). Ayrıca, içinde bulunduğu durum, yeni ulaşan bilgiler, bireyin var olan değerleri ve bilişsel dengesiyle çakışmadığı zaman birey çatışma durumuna girer. Düşünce biçimindeki uyumluluk, davranışlarındaki tutarlılık bozulur, karar vermede zorluk çeker, stresinin yoğunluğu artar, bunalıma girer, çevresiyle uyumu zayıflar, performansı düşer (Açıkalın,1994).

Çatışma, sosyal etkileşimin normal bir boyutu olduğu gibi örgütsel yaşamında bir gerçektir. Eren, (1993) örgütte çatışmayı, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlamaktadır. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için, çatışmadan yararlanmayı öğrenmeleri ve etkin olarak yönetmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönetiminin amacı olumlu, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya da yönelik olabilir. Çatışmayı çözme ise çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2003).

Alanyazın incelendiğinde çeşitli yazarların örgütsel çatışmalarla başa çıkılması konusunda farklı yöntemler önerdikleri görülmektedir. Bunlardan en yaygın kabul görülenlerden birisi Thomas'ın sınıflamasıdır. Thomas, örgütsel çatışma yönetiminde kullanılan stratejilerin sınıflamasını, işbirlikçi ve iddialılık boyutlarına dayalı olarak yapmıştır. Çatışma yönetim stratejileri modelinde iki boyut vardır. Birinci boyutta, taraflardan her birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesi “yüksek” ve “düşük” olarak nitelendirilir. İkinci boyutta ise taraflardan her birinin tercih ettiği çatışma yönetimi stratejisi kendisinin ve karşı tarafın ilgi, ihtiyaç ve

§ Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, akgun_n@ibu.edu.tr.

** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, yildiz_k1@ibu.edu.tr.

*** Sınıf Öğretmeni, Bolu İli Yeniçağ Millî Eğitim Müdürlüğü, Mehmet Çelik İlköğretim Okulu
d_evra_n@hotmail.com.

çıkarlarına verilen değer ortak bir işlevi olarak görülebilir (Arslan ve Polat, 2004). Bu iki değişim boyutuna dayanılarak, çatışma yönetiminde kullanılan stratejileri Rahim (1994), bütünleştirme, uyma-itaat etme, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma olmak üzere beş grupta incelemiştir (Karip, 2003).

Problem Çözme-Bütünleştirme: Bütünleştirme stratejisi problem çözme olarak da adlandırılır. Bu yöntemin amacı sorunu çözmedir. Gruplar arası çatışmaların çözümünde en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemde amaç, haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki temel görüş ayrılıklarının saptanmasıdır (Aydın, 2000; Karip, 2003).

Kaçınma: Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda çatışmadan kaçınma ya da çatışmayı göz ardı etme stratejisi kullanılır. Bu strateji genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz bir şey duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Kaçınma stratejisi, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirmesi için zaman kazanması gibi amaçlarla da kullanılabilir (Karip, 2003; Aydın, 2000).

Ödün Verme-Uyma: Bu stratejide, çatışma yönetim sürecindeki taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bir yana bırakarak karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alması söz konusudur. Ödün verme stratejisi, karşı tarafla ilişkin korunması ve sürdürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir. İlişkinin sürdürülmesine önem veriliyorsa ve karşı tarafla çatışmayı sürdürmek ve çözüm için müzakerelere girişmek karşı tarafla olan ilişkilere zarar verecekse, karşı tarafın isteklerini kabul etmek ve öncelikle karşı tarafı tatmin edecek bir çözümde anlaşmak en uygun seçenek olarak görülebilir (Aydın, 2000; Karip, 2003).

Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme: Uzlaşmaya dayalı bir karar, kaçınma stiline benzer. Ama uzlaşmanın en belirgin ve ayırt edici niteliği karşı tarafların her ikisinin de kendilerince önemli olan bazı konularda ödün vermeleri ve özveride bulunmalarıdır (Aydın, 2000; Karip, 2003).

Hükmetme- Üstünlük Kurma: Hükmetme stratejisi taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyumaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Bu strateji aynı zamanda rekabet olarak da bilinir. Taraflardan biri kazanmak için her yola başvurabilir. Çatışmanın üstle ast arasında olması durumunda, üst astı kendi isteklerine ve hatta emirlerine uymaya zorlayabilir. Daha çok yetkici bir yönetsel anlayışın hakim olduğu kurumlarda, hükmetme stratejisi yaygın olarak kullanılır (Karip, 2003).

Bireysel ve toplumsal eğitim ihtiyacına karşılık verecek tüm çabaların gerçekleştirildiği örgütler olarak ifade edilebilen okullar, geçmişte olduğu gibi bugün ve gelecekte de sosyal hayatın önemli belirleyicileri olacaktır. Bünyelerinde barındırdıkları tarafların, farklı beklentilerini karşılama yeteneği, okulların vazgeçilmezliğini sağlayan en belirgin özelliklerinden biridir. Eğitim sisteminde yöneticilerin tasarımı ve planları, okullara verilen amaçlar doğrultusunda, insan kaynağının oluşturulmasına yönelik

öğretim eylemlerine dönüşmektedir. Bu dönüşümü sağlayan örgütsel düzenek ise okuldur (Açıklan, 1994). Okulların amaç ve işlevlerini yerine getirmesi, etkili ve verimli olabilmesi; etkin bir örgütsel iklim ve etkili rol davranışı ile yakından ilişkilidir. Okul ortamında yer alan sistemin stratejik öğeleri olan müdür ve öğretmenlerin davranışları hem bireysel gereksinimlerinden hem de örgütsel iklimden etkilenmektedir (Paknedel 1995).

Eğitim örgütleri gibi insanların bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmazdır. Dolayısıyla örgütlerde ortaya çıkan çatışmalar ve bu çatışmaların yönetilmesi, örgüte mensup bireylerin zaman ve enerjilerini almaktadır. Bu çatışmalar iyi yönetildiği zaman yararlı, yönetilmediğinde ise zararlı olabilmektedir. Her iki sonucun da eğitim ortamının iklimi, kiler arası ilişkiler, eğitim- öğretim sürecinin etkiliği, performansı, verim, moral ve motivasyon gibi pek çok faktörü etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve ortaöğretim okul yöneticilerinin örgütlerini etkin ve işlevsel yönetmelerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının çatışmayı yönetme yöntemlerine ilişkin, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve üst düzey yöneticilere farklı bir bakış açısı kazandırabileceği de düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini ne derecede kullanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede; problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini ne derece kullandıklarını belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini kullanma derecelerine ilişkin ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2- Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini kullanma derecelerine ilişkin ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri var olan şekliyle saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma tarama modeli türündedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2007-2008 Öğretim yılında Bolu Merkez ilçesindeki 16 ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bolu

merkez ilçedeki 16 ortaöğretim okulunda 16 yönetici ve 584 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada, ortaöğretim okulu yöneticilerinin tamamına ulaşılabacağından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğretmenlerin sayılarının fazla olması sebebiyle evreni temsil edecek düzeyde tesadüfî örneklem alma yöntemi ile araştırma kapsamına alınan 584 öğretmenden 240'ı örneklem olarak belirlenmiştir. Verilen anketlerden 200'ü geri dönmüştür. İşaretlemeden kaynaklanan hatalardan dolayı diğerleri araştırmaya dahil edilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, okul yöneticileri ile ilgili kişisel bilgilere ilişkin 10 soru ve öğretmenler ile ilgili kişisel bilgilere ilişkin 7 soru, ikinci bölümde ise, Ural (1997) tarafından geliştirilen ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmayı yönetme yöntemlerini ne derece kullandıklarını belirlemeye yönelik 25 davranıştan oluşan anket kullanılmıştır. Çatışma yöntemlerinden her biri, ankette 5'er davranış biçimi ile ifade edilmiştir. Anket formundaki dizilişe göre, davranış biçimlerinden 3., 8., 13., 18. ve 23. sırada yer alanlar problem çözme, 5., 10., 15., 20. ve 25. sırada yer alanlar hükmetme, 1., 6., 11., 16. ve 21. sırada yer alanlar kaçınma, 4., 9., 14., 19. ve 24. sırada yer alanlar uzlaşma ve 2., 7., 12., 17. ve 22. sırada yer alanlar ödün verme yöntemlerine ilişkin davranış biçimleridir. Her davranış biçiminin gösteriliş sıklığı, hiçbir zaman (1), ara sıra (2), genellikle (3) ve her zaman (4) seçenekleri ile derecelendirilmiştir. (Ural 1997).

2.4 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde "SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows" paket programı ile birinci alt problem için yüzde, frekans ve aritmetik ortalama analizi, ikinci alt problem için ise t testi analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, problem çözme, hükmetme, uzlaşma, kaçınma, ödün verme yöntemlerini kullanmalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

3.1.1. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, problem çözme yöntemini kullanmalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo-1. Çatışma Yönetiminde Kullanılan Problem Çözme Yöntemiyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Problem Çözme Yöntemiyle İlgili İfadeler	Denek Grubu	Seçenekler								\bar{X}
		Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman		
		f	%	f	%	f	%	f	%	
3. Soruna yönelik çözümler üretilecek uygun iletişim ortamı sağlar.	Yön	-	-	-	-	8	61.5	5	38.5	3.38
	Öğr	12	6.0	72	36.0	88	44.0	28	14.0	2.66
8. Karşılıklı kabul edilebilir bir çözüm bulmak için, sorunun birlikte, objektif incelenmesini sağlar.	Yön	-	-	-	-	5	38.5	8	61.5	3.62
	Öğr	16	8.0	68	34.0	93	46.5	23	11.5	2.62
13. Karşılıklı doyum sağlayacak bir çözüm için işbirliği sağlamaya çalışır.	Yön	-	-	-	-	4	30.8	9	69.2	3.69
	Öğr	10	5.0	70	35.0	92	46.0	28	14.0	2.69
18. Çözümüne yönelik fikirlerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlar.	Yön	-	-	-	-	3	23.1	10	76.9	3.77
	Öğr	14	7.0	47	23.5	92	46.0	47	23.5	2.86
23. Sorunun çözümü için farklı görüşlerin olumlu katkı yapacağına inanır.	Yön	-	-	-	-	5	38.5	8	61.5	3.62
	Öğr	10	5.0	62	31.0	94	47.0	34	17.0	2.76
TOPLAM									Yön	3.62
									Öğr	2.72

Tablo 1 incelendiğinde, *Problem Çözme* yöntemindeki davranışlara ilişkin bulgulara göre; ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda problem çözme yöntemine ilişkin davranışları "Her zaman" ve "Genellikle" gösterdikleri ve yığılmanın $\bar{x}=3.62$ ile "Her zaman" seçeneğinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin ise, "Genellikle" ve "Ara sıra" seçeneklerinde dağılım gösterdiği ve yığılmanın $\bar{x}=2.72$ ile "Genellikle" seçeneğinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular Gümüşeli (1994) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Ural (1997) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Ural, 1997, ss:51 – 154).

Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda; yöneticilerin problem çözme yöntemine ilişkin öğretmenlerin çözüme yönelik fikirlerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlama ve karşılıklı doyum sağlayacak bir çözüm için işbirliği sağlama özelliklerini öncelikli olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum bu özelliklerin, problem çözme yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından ilk sırada yer alan özellikler olduğunun göstergesidir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin çatışmaları yönetmede problem çözme yöntemine ilişkin davranışlardan öğretmenlerin çözüme yönelik fikirlerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlama, sorunun çözümü için farklı görüşlerin olumlu katkı yapacağına inanma ve karşılıklı doyum sağlayacak bir çözüm için işbirliği sağlama özelliklerini öncelikli olarak gösterdikleri düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Diğer yandan yöneticilerin karşılıklı kabul edilebilir bir çözüm bulmak için, sorunun birlikte, objektif incelenmesini sağlama davranışını da

gerçekleşme düzeyi en düşük özellik olarak gösterdikleri görülmektedir. Bu yöntemle yöneticilerin bütün sorunları açıkça ele alarak herkesi mutlu kılacak bir çözüm üretilmesine imkan sağlayacağı düşünülebilir.

3.1.2. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, *hükmetme* yöntemini kullanmalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-2. Çatışma Yönetiminde Kullanılan Hükmetme Yöntemiyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Hükmetme Yöntemiyle İlgili İfadeler	Denek Grubu	Seçenekler								\bar{X}	
		Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Yönetici: 5. Fikirlerini kabul ettirmek için yetkisini kullanır.	Yön	5	38.5	7	53.8	1	7.7	-	-	1.69	
	Öğr	48	24.0	74	37.0	58	29.0	20	10.0	2.25	
10. Uygun gördüğü kararı çıkartmak için yetkisini kullanır.	Yön	4	30.8	7	53.8	2	15.4	-	-	1.85	
	Öğr	26	13.0	64	32.0	87	43.5	23	11.5	2.54	
15. Uygun gördüğü kararı çıkartmak için bilgi ve tecrübesini kullanır.	Yön	1	7.7	2	15.4	7	53.8	3	23.1	2.92	
	Öğr	8	4.0	51	25.5	113	56.5	28	14.0	2.81	
20. Fikirlerini kabul ettirmek için her türlü önlemi alır.	Yön	5	38.5	8	61.5	-	-	-	-	1.62	
	Öğr	47	23.5	69	34.5	62	31.0	22	11.0	2.30	
25. Kendi görüşlerini kabul ettirmek için, ikna etmeye çalışır.	Yön	2	15.4	5	38.5	5	38.5	1	7.7	2.38	
	Öğr	28	14.0	79	39.5	59	29.5	34	17.0	2.50	
TOPLAM										Yön	2.09
										Öğr	2.48

Tablo 2 incelendiğinde, *Hükmetme* yöntemindeki davranışlara ilişkin bulgulara göre; ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda hükmetme yöntemine ilişkin davranışları “Genellikle”, “Ara sıra” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinde gösterdikleri, yığılmanın ise $\bar{X}=2.09$ ile “Ara sıra” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin bütün seçeneklerde dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin de “Genellikle”, “Ara sıra” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinde gösterdikleri, yığılmanın ise $\bar{X}=2.48$ ile “Ara sıra” seçeneğinde olduğu ancak; “genellikle” seçeneğine daha yakın oldukları görülmektedir. Gümüşeli (1994), tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında; yönetici görüşlerinin paralellik gösterdiği ancak öğretmen görüşlerinde farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmaya göre öğretmenler, yöneticilerin hükmetme yöntemini “az” düzeyinde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ural (1997), tarafından yapılan araştırma ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin “hiçbir zaman” seçeneğinde görüş bildirdikleri öğretmenlerin görüşleri ile paralellik gösterdikleri görülmektedir. Bu durum, evren ve örneklem farkından kaynaklanabilir.

Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda; yöneticilerin genellikle hükmetme yöntemine ilişkin “uygun gördüğüm kararı çıkartmak için bilgi ve tecrübemi kullanırım” özelliğini çatışmanın çözümünde

kullandıkları görülmektedir. Diğer yandan yöneticilerin “fikirlerimi kabul ettirmek ve uygun gördüğüm kararı çıkartmak için her türlü önlemi alır ve yetkimi kullanırım” özelliklerini ara sıra da olsa kullandıkları anlaşılmaktadır. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda; öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin genellikle hükmetme yöntemine ilişkin “uygun gördüğüm kararı çıkartmak için bilgi ve tecrübesini kullanırım” özelliğini çatışmanın çözümünde kullandıkları görülmektedir. Diğer yandan yöneticilerin “fikirlerini kabul ettirmek ve uygun gördüğüm kararı çıkartmak için her türlü önlemi alır ve yetkisini kullanırım” özelliklerini ara sıra da olsa gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, hükmetme yöntemlerini kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile yönetici görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durum ortaöğretim okullarında yetkici bir yönetim anlayışının yaygın olarak kullanılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, *kaçınma* yöntemini kullanmalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde *Kaçınma* yöntemindeki davranışlara ilişkin bulgulara göre; ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda kaçınma yöntemine ilişkin davranışları “Genellikle” ve “Ara sıra” seçeneklerinde gösterdikleri, yığılmanın ise $\bar{X}=2.45$ ile “Ara sıra” seçeneğinde olduğu ancak, “Genellikle” seçeneğine daha yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin de “Genellikle” ve “Ara sıra” seçeneklerinde gösterdikleri, yığılmanın ise $\bar{X}=2.33$ ile “ara sıra” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin kaçınma yöntemine ilişkin görüşlerinde benzerlik olduğu görülmektedir. Gümüşeli (1994), tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ural (1997), tarafından yapılan araştırma ile yönetici görüşlerinde paralellik, öğretmen görüşlerinde ise farklılıklar bulunmaktadır. I. Ve II. kademe öğretmenleri kaçınma yöntemine ilişkin görüşlerinin “Genellikle” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Tablo.3. Çatışma Yönetiminde Kullanılan Kaçınma Yöntemiyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Kaçınma Yöntemiyle İlgili İfadeler	Denek Grubu	Seçenekler								\bar{X}	
		Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Yönetici: 1. Sorunun zamanla çözüleceğini düşünerek bekler	Yön	2	15.4	6	46.2	4	30.8	1	7.7	2.31	
	Öğr	34	17.0	79	39.5	78	39.0	9	4.5	2.31	
6. Düşüncelerini belli etmemeye çalışır.	Yön	1	7.7	5	38.5	5	38.5	2	15.4	2.62	
	Öğr	38	19.0	90	45.0	60	30.0	12	6.0	2.23	
11. Görüş ayrılıklarında tartışma çıkmamasına özen gösterir.	Yön	1	7.7	1	7.7	5	38.5	6	46.2	3.23	
	Öğr	11	5.5	39	19.5	97	48.5	53	26.5	2.96	
16. Duygularını belli etmemeye çalışır.	Yön	2	15.4	2	15.4	8	61.5	1	7.7	2.62	
	Öğr	36	18.0	75	37.5	77	38.5	12	6.0	2.33	
21. Öğretmenlerle yüz yüze gelmemeye çalışır	Yön	10	76.9	1	7.7	1	7.7	1	7.7	1.46	
	Öğr	85	42.5	71	35.5	39	19.5	5	2.5	1.82	
TOPLAM										Yön	2.45
										Öğr	2.33

Ortaöğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede kaçınma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ayrılıklarında tartışma çıkmamasına özen gösterme davranışını her zaman gösterdikleri görüşündedir. Ayrıca çatışma durumunda genellikle de yöneticiler tarafından duyguların belli edilmediği anlaşılmaktadır. Bu durum bu davranışların yöneticiler tarafından, kaçınma yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından ilk sırada yer alan özellikler olduğunun göstergesidir. Diğer yandan yöneticilerin öğretmenlerle yüz yüze gelmemeye çalışma davranışını hiçbir zaman göstermedikleri anlaşılmaktadır. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin çatışmaları yönetmede kaçınma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ayrılıklarında tartışma çıkmamasına özen gösterme davranışını genellikle gösterdikleri görüşündedir. Ayrıca çatışma durumunda genellikle de yöneticiler tarafından duyguların belli edilmediği, sorunun zamanla çözülebileceğinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğretmenlere göre de yöneticilerin öğretmenlerle yüz yüze gelmemeye çalışma davranışını hiçbir zaman göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu açıklamalar yöneticilerin çatışmayı daha uygun bir zaman bırakmaları şeklinde de yorumlanabilir.

3.1.4. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, *uzlaşma* yöntemini kullanmalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo-4. Çatışma Yönetiminde Kullanılan Uzlaşma Yöntemiyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Uzlaşma Yönetimiyle İlgili İfadeler	Denek Grubu	Seçenekler								\bar{X}	
		Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Yönetici:											
	4. Karşılıklı kabul edilebilir bir karar almak için bazı isteklerinden vazgeçer.	Yön	1	7.7	3	23.1	7	53.8	2	15.4	2.77
	Öğr	30	15.0	101	50.5	65	32.5	4	2.0	2.22	
9. Ortak amaçlar doğrultusunda faaliyet gösterdiğimizizi vurgular	Yön	-	-	-	-	4	30.8	9	69.2	3.69	
	Öğr	6	3.0	46	23.0	99	49.5	49	24.5	2.96	
14. En iyi çözüm olmasa da, en çok kabul gören seçeneği benimser.	Yön	-	-	3	23.1	6	46.2	4	30.8	3.08	
	Öğr	9	4.5	69	34.5	102	51.0	20	10.0	2.67	
19. Karşılıklı fikirlerin ortak noktalarını ön plana çıkarmaya çalışır.	Yön	-	-	-	-	7	53.8	6	46.2	3.46	
	Öğr	9	4.5	73	36.5	93	46.5	25	12.5	2.67	
24. Karşılıklı doyuma ulaşılacak bir sonucu benimser.	Yön	-	-	1	7.7	6	46.2	6	46.2	3.38	
	Öğr	9	4.5	57	28.5	108	54.0	26	13.0	2.76	
TOPLAM											
										Yön	3.27
										Öğr	2.66

Tablo 4 incelendiğinde *Uzlaşma* yöntemindeki davranışlara ilişkin bulgulara göre; ortaöğretim okulu yöneticilerin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda uzlaşma yöntemine ilişkin davranışları “Her zaman” ve “Genellikle” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri, yığılmanın ise $\bar{X}=3.27$ ile “Her zaman” seçeneğinde olduğu ancak, “Genellikle” seçeneğine daha yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin ise, “Genellikle” ve “Ara sıra” seçeneklerinde dağılım

gösterdikleri, yığılmanın ise $\bar{X}=2.66$ ile “Ara sıra” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin uzlaşma yöntemine ilişkin görüş farklılığı içinde oldukları görülmektedir. Gümüşeli (1994) tarafından yapılan çalışmada yönetici ve öğretmenler “çoğunlukla” seçeneğinde görüş bildirirken Ural (1997) tarafından yapılan çalışmada yöneticiler “Her zaman”, öğretmenler ise “Genellikle” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir.

Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede uzlaşma yöntemine ilişkin özelliklerden “ortak amaçlar doğrultusunda faaliyet gösterdiğimizizi vurgularım” davranışını her zaman gösterdikleri bulunmuştur. Bu durum bu davranışın yöneticiler tarafından, uzlaşma yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından ilk sırada yer alan özellik olduğunun göstergesidir. Ayrıca karşılıklı fikirlerin ortak noktalarını ön plana çıkarmaya çalışma davranışı da yöneticiler tarafından genellikle uzlaşma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Diğer yandan yöneticilerin “karşılıklı kabul edilebilir bir karar almak için bazı isteklerimden vazgeçerim” davranışını da uzlaşma yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından son sırada yer alan özellik olduğu görülmektedir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, yöneticilerin çatışmaları yönetmede uzlaşma yöntemine ilişkin özelliklerden “ortak amaçlar doğrultusunda faaliyet gösterdiğimizizi vurgular, karşılıklı doyuma ulaşılacak bir sonucu benimser” davranışları en yüksek ortalama ile gerçekleşen özellikler olarak bulunmuştur. Bu durum bu davranışların öğretmenlere göre, yöneticiler tarafından uzlaşma yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından ilk sırada yer alan özellik olduğunun göstergesidir. Diğer yandan yöneticilerin “karşılıklı kabul edilebilir bir karar almak için bazı isteklerinden vazgeçer” davranışını da uzlaşma yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından son sırada yer alan özellik olduğu görülmektedir.

3.1.5. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, *ödün verme* yöntemini kullanmalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo.5’de verilmiştir.

Tablo.5’e göre *Ödün Verme* yöntemindeki davranışlara ilişkin bulgulara incelendiğinde; ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çatışma çıkması durumunda ödün verme yöntemine ilişkin davranışları “Genellikle” ve “Ara sıra” gösterdikleri ve yığılmanın $\bar{X}=2.72$ ile “Genellikle” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin ise, “Genellikle”, “ara sıra” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdiği ve yığılmanın $\bar{X}=2.32$ ile “Ara sıra” seçeneğinde olduğu görülmektedir. Gümüşeli (1994) tarafından yapılan çalışmada, yönetici ve öğretmenler “Ara sıra” seçeneğini tercih etmişlerdir yine Ural (1997) tarafından yapılan çalışmada ise, yöneticiler ve II. kademe öğretmenleri “Ara sıra”, I. Kademe öğretmenleri ise, “Genellikle” seçeneklerinde görüş bildirmişlerdir.

Ortaöğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede ödün verme yöntemine ilişkin öğretmenlerin tüm beklentilerini karşılamaya çaba gösterme davranışını her zaman gösterdikleri görüşündedir. Ayrıca çatışma durumunda genellikle de yöneticiler tarafından öğretmenlerin çıkarları doğrultusunda, her türlü özveride bulunduğu, kendi isteklerinin gerçekleşmesi için ısrarda

bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum bu davranışların yöneticiler tarafından, ödün verme yönteminin kullanılması sırasında gerçekleşme düzeyi açısından ilk sırada yer alan özellikler olduğunun göstergesidir. Diğer yandan yöneticilerin “öğretmenlerin isteklerini koşulsuz benimserim” davranışı da ara sıra gösterdikleri veya hiçbir zaman göstermedikleri anlaşılmaktadır. Ortaöğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede öğretmen görüşlerine göre, ödün verme yöntemine ilişkin yöneticiler tarafından öğretmenlerin tüm beklentilerini karşılamaya çaba gösterildiği, öğretmenlerin çıkarları doğrultusunda, her türlü özveride bulunduğu genellikle gösterilen davranışlar olarak ifade edilmiştir. Diğer yandan yöneticilerin “öğretmenlerin isteklerini koşulsuz benimser” davranışı da ara sıra gösterdikleri veya hiçbir zaman göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum yönetici görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin ödün verme yöntemini uygulamalarının temelinde öncelikle karşı tarafı tatmin edecek bir çözümde anlaşmayı en uygun seçenek olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-5. Çatışma Yönetiminde Kullanılan Ödün Verme Yöntemiyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Ödün Verme Yönetimiyle İlgili İfadeler	Denek Grubu	Seçenekler								\bar{X}	
		Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Yönetici;											
	2. Öğretmenlerin isteklerini koşulsuz benimser.	Yön	4	30.8	5	38.5	3	23.1	1	7.7	2.08
	Öğr	43	21.5	113	56.5	36	18.0	8	4.0	2.05	
7. Öğretmenlerinin tüm beklentilerini karşılamaya çaba gösterir.	Yön	-	-	-	-	7	53.8	6	46.2	3.46	
	Öğr	10	5.0	81	40.5	88	44.0	21	10.5	2.60	
12. Kendi isteklerinde ısrar etmez.	Yön	2	15.4	1	7.7	8	61.5	2	15.4	2.77	
	Öğr	37	18.5	98	49.0	59	29.5	6	3.0	2.17	
17. Öğretmenlerin aldığı her karara uyar.	Yön	1	7.7	6	46.2	5	38.5	1	7.7	2.46	
	Öğr	24	12.0	102	51.0	67	33.5	7	3.5	2.29	
22. Öğretmenlerin çıkarları doğrultusunda, her türlü özveride bulunur.	Yön	1	7.7	3	23.1	6	46.2	3	23.1	2.85	
	Öğr	19	9.5	78	39.0	85	42.5	18	9.8	2.51	
TOPLAM										Yön	2.72
										Öğr	2.32

3.2. Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini kullanmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan t-testi'ne ilişkin bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, çatışma yönetimi yöntemlerini kullanmalarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında farkı bulmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, *Kaçınma* yöntemine ilişkin yönetici ve

öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer yöntemlerde ise anlamlı bir fark vardır.

Tablo.6. Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Yöntemlerini Kullanmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin t-Testi

ÇATIŞMAYI YÖNETME YÖNTEMLERİ	Değişkenler	n	\bar{X}	s	sd	t	P
PROBLEM ÇÖZME	Yönetici	13	3.62	1.4412	211	4.841	.000**
	Öğretmen	200	2.72	3.3193			
HÜKMETME	Yönetici	13	2.09	2.1062	211	-2.319	.021*
	Öğretmen	200	2.48	2.9306			
KAÇINMA	Yönetici	13	2.45	2.2418	211	.897	.371
	Öğretmen	200	2.33	2.2836			
UZLAŞMA	Yönetici	13	3.27	1.6093	211	4.111	.000**
	Öğretmen	200	2.66	2.7054			
ÖDÜN VERME	Yönetici	13	2.72	2.5993	211	2.507	.013*
	Öğretmen	200	2.32	2.8067			

* p<0.05, **p<0.01

Problem Çözme, Uzlaşma ve Ödün verme yöntemlerine ilişkin olarak, yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamaları arasında yöneticilerin lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, *Hükmetme* yöntemi açısından ise öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Ortaöğretim okullarındaki yöneticiler; yöneticilerin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede öncelikli olarak problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini kullandıklarını, daha sonra ödün verme, kaçınma ve hükmetme yöntemlerini kullandıklarını, öğretmenler ise yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede öncelikli olarak problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini kullandıklarını, daha sonra hükmetme, kaçınma ve ödün verme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede; problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini “Her zaman”, ödün verme yöntemini “Genellikle”, kaçınma ve hükmetme yöntemlerini “Ara sıra” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede; problem çözme yöntemini “Genellikle”, uzlaşma, hükmetme, kaçınma ve ödün verme yöntemlerini “Ara sıra” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim okulu yöneticilerinin çatışmaları yönetmede, kaçınma yöntemini kullanmalarına ilişkin, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmazken, problem çözme, hükmetme, uzlaşma ve ödün verme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin yönetici görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Problem Çözme, Uzlaşma ve Ödün verme yöntemlerine ilişkin olarak, yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamaları arasında yöneticilerin lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, Hükmetme yöntemi açısından ise öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri açısından, çatışmanın doğal bir durum olduğu, önemli olan bu durumun en etkili bir şekilde yönetilmesi gerektiği okul yöneticilerine kazandırılmalıdır.
2. Özellikle problem çözme ve uzlaşma yöntemlerinin hem yönetici hem de öğretmenlerin görüşlerine göre öncelikli olarak kullanıldığının ifade edilmesi, çatışmanın yönetilmesinde aktif yöntemlerin kullanıldığının bir göstergesidir. Yöneticiler, çatışmanın yönetiminde aktif olarak başa çıkma yöntemlerini öncelikli olarak kullanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bakanlık, il ve ilçe, okul ve sınıf düzeyinde, çatışmayı yönetme yöntemleri araştırılabilir.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında çatışmaya neden olan faktörler ve bu faktörlere uygun çatışmayı yönetme yöntemleri ilişkilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, Aytaç. **Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pe-Gem Yayınları,1994.
- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Hatiboğlu Yayınevi, 6. Baskı, Ankara, 2000.
- Eren , Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayınları, 2004.
- Gümüşeli, Ali İlker. “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi**, Ankara, 1994.
- Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.
- Paknedel, Canan. “Örgütsel İklim ve İş Doyumu”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 206, Ankara, 1995.
- Polat, Soner ve Hasan Arslan. “Yüksek Öğretim Örgütünde Görev Yapan Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 39, Ankara, 2004.
- URAL, Ayhan. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 1997.

PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ

Zeki ARSAL **

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerinin çözümünde kullandıkları problem çözme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin problem çözme başarısını yordama gücünü ortaya koymaktır. Araştırma ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden rastlantısal örnekleme yoluyla seçilen 162 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Matematik Problemlerini Çözme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile Sadık (2006) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda hem 4. hem de 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Araştırmada problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Problem çözme stratejilerinden problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme stratejilerinin problem çözme başarısını yordamada etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Problem çözme stratejisi, Problem çözme başarısı,

PREDICTION LEVEL OF PROBLEM-SOLVING STRATEGIES ON PROBLEM SOLVING PERFORMANCE

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the problem solving strategies in mathematics used by the 4th and the 5th grade primary school students and the prediction level of these strategies on problem solving performance. The subjects of the study are 162 fourth and fifth-grade elementary school students. The data of the study were collected using “Mathematics Problem Solving Strategies Scale” developed by researcher and “Problem Solving Achievement Test” developed by Sadık (2006). The results of the study indicated that both the fourth and the fifth-grade students used highly the problem solving strategies and there was a significant difference between the fourth and the fifth-grade students in favor of the fourth-grade students. There was no significant differences between male and female students in terms of problem solving strategies. The problem solving strategies such as reading and understanding the problem and defining the problem in a different way affected the problem solving performance of the students.

Keywords: Problem solving, problem solving strategies, problem solving performance

1. GİRİŞ

Problem çözme becerileri matematik becerileri arasında önemli yer tutmaktadır (Baykul, 2002). Yeni ilköğretim matematik programında da problem çözme, matematik dersinin ve etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Programda öğrenciler, problem çözme sürecinde başarı kazandıkça kendi çözüm yollarına değer verildiğini hissettikçe kendilerinin de matematik yapabileceklerine ilişkin güvenleri artacağı, matematiği kullanarak iletişim kurmayı öğrenecekleri ve üst düzey düşünme becerileri geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır (MEB, 2004). Amerika Birleşik Devletlerinde Matematik Öğretmenleri Milli Konsey’inin (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM) (2000) standartları da problem çözme becerilerinin matematik öğretiminde öncelikli yer almasını ve problem çözme yaklaşımı ile matematik konularının öğretimini vurgulamaktadır. Bu durumda öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanabilmeleri etkili problem çözme stratejilerini kullanmalarına

bağlıdır.

Problem çözme stratejileri konusunda yeni ilköğretim matematik programındaki matematik eğitiminin genel amaçları arasında “*Öğrenciler, problem çözme stratejilerini geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabileceklerdir.*” ifadesi yer almaktadır. Bu amaca bağlı olarak program, problem çözmeyi bir süreç olarak ele almakta, problem çözme becerilerinin problem çözme stratejilerinin öğrenilmesi yoluyla geliştirilebileceği belirtilmektedir. Programın üzerinde durduğu önemli problem çözme stratejileri arasında; problemdeki önemli bilgileri ayırt etme, çözüm planı geliştirme, problemi somut araçlar, şekil, şema ile temsil etme, farklı çözüm stratejileri kullanma, çözümü kontrol etme gibi stratejiler yer almaktadır (MEB, 2004). Görüldüğü gibi ilköğretim matematik programı, problem çözerken problemi anlamının, plan yapmanın, kontrol etmenin ve farklı stratejiler kullanmanın önemini vurgulamaktadır.

Akademik başarısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma durumu farklılık göstermektedir (Mayer, 1999; Altun, 1995). Örneğin Altun, Memnun ve Yazgan (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem çözme başarılarının artmasına bağlı kurma, geriye doğru çalışma, problemi basitleştirme, sistematik liste yapma, muhakeme etme ve diyagram çizme gibi stratejilerin etkili olduğunu saptamışlardır. Uesaka, Manalo ve Ichikawa (2007) ise problem çözümünde şekil ve şema kullanan öğrencilerin problem çözme performanslarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Başarılı problem çözümler problemin matematiksel yapısını doğru bir şekilde ifade etmekte, ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırabilmektedirler. Başarısız olan öğrenciler ise problemin yüzeysel özelliklerine odaklanmaktadırlar (Krutetskii, 1976; Quilici & Mayer, 1996). Lee (1985)’e göre bunun nedenlerinden biri başarısız öğrencilerin problem durumunda yapısal anlamı oluşturamamaları, matematiksel yapı ile problem arasında ilişki kuramamalarıdır. Gallagher ve Lisi (1994) yaptıkları çalışmada öğrencilerin rutin olmayan problem çözme stratejileri ile rutin olmayan problemleri çözme performansları arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Problem çözme testinde performansı yüksek olan öğrencilerin problemi hemen çözmeye çalışmadıkları, problem üzerinde düşünmekte ısrarlı oldukları görülmüştür. Başarılı problem çözümler öğrenmelerini benzer yapıdaki problemlere transfer edebilmektedirler ve çözdükleri modellerle ilgili kavramsal bir model oluşturabilmektedirler (Silver & Marshall, 1990; Hegarty, Mayer, & Monk, 1995; Jonassen, 2003). Öğrencilerin problem çözme performanslarının artmasında etkili olan problem çözme stratejilerinin belirlenmesi ve öğretimine önem verilmesi matematik öğretiminin ve öğretmenlerin düşünmeleri gereken temel konulardan biri olmalıdır. Ancak ilköğretim programlarında problem çözme stratejilerinin önemi üzerinde durulmasına rağmen matematik derslerinde öğretmenler genelde kavram ve işlem öğretimi yapmakta, problem çözme etkinlikleri yapsalar da problem çözme stratejilerinin öğretimine yer vermedikleri düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar problem çözme öğretiminin öğrencilerin hem problem çözme başarısını hem de matematiğe karşı tutumunu olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır (Yıldızlar, 2001; Gök ve Sılay, 2008; Altun, 1995; Yazgan ve Bintaş, 2005).

Öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin cinsiyet faktörüne göre de farklılık gösterdiği araştırma sonuçları tarafından ortaya konmaktadır (Zohor ve Gershikov, 2008; Timmermans, Lieshout ve Verhoeven, 2007; Gallagher ve Lisi, 1994;

** Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu.

Kimball 1989). Örneğin Gallagher ve Lisi (1994) ve Kimball (1989) problem çözme stratejilerini kullanma durumunun kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Türkiye’deki ilköğretim okullarında öğrenim gören kız ve erkek ilköğretim öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma durumunda farklılık olup olmadığının ortaya konması yararlı olabilir.

Öğrencilerin problem çözmeye başarılı olabilmeleri için problem çözme stratejilerinin öğretimi önemli olmaktadır. Bu konuda öğretime başlamadan önce öğrencilerin sahip olduğu problem çözme stratejilerinin belirlenmesi öğretim içeriğinin oluşturulması açısından gerekli görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda araştırmacılar sınıftaki problem çözme ile ilgili etkinliklere ek olarak problem çözme stratejileri konusunda öğretim vermişler ve bu öğretimin problem çözme başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymuşlardır (Yıldızlar, 2001; Yazgan, 2007). Yeni ilköğretim matematik programı, problem çözme stratejilerinin öğretimini normal ders etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve bu stratejilerin öğretmenlerin sınıf içinde düzenledikleri matematik öğretim etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmesine önem vermektedir (MEB, 2004). Bu çalışma, literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak problem çözme stratejileri ile ilgili ek öğretim yapmadan programın uygulanması ile öğrencilerin elde ettikleri problem çözme stratejilerinin belirlenmesini ve problem çözme başarısını yordamadaki etkisini ortaya koymaya yöneliktir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerinin çözümünde kullandıkları problem çözme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin problem çözme başarısını yordama gücünü ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır: 1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir? 2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? 3. Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? 4. Öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejileri problem çözme başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma Türkiye’nin kuzey batısındaki orta büyüklükteki bir şehrin merkezinde yer alan iki ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 162 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler rastlantısal örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin %47’si 4. sınıfa, %53’ü 5. sınıfa devam etmektedirler. Öğrencilerin %46’sı kız, %54’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Matematik Problemlerini Çözme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Öğrencilerin matematik problemlerini çözerken kullandıkları problem çözme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “*Matematik Problemlerini Çözme Stratejilerini Belirleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında ve alt boyutların isimlendirilmesinde Polya (1955) tarafından belirlenen Baykul (2002) tarafından aktarılan ve geliştirilen problem çözme sürecinden yararlanılmıştır. Baykul’a göre problem çözme süreci genel olarak; problemin anlaşılması, problemin çözümü için plan yapılması ve işlemlerin yapılması

aşamalarından oluşmaktadır. Ölçekte başlangıçta 31 madde yer almıştır. Ölçeğin araştırma grubundan farklı iki okuldaki 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencileri üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının geçerliliğini belirlemek için Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükü 0.30’un altında olan ve birden fazla faktör altında yer alan maddeler atılarak 5 boyuttan oluşan 21 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan 5 alt boyutun toplam varyansı açıklama yüzdesi 47.10 olduğu saptanmıştır. KMO değeri .759’dır. Barlett Sphericity testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($X^2= 627.452$ $p=000$). KMO’nun .60’dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztür, 2004). Ölçekteki alt boyutlar ve maddelerin faktör yükleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
.74	.66	.62	.72	.69
.62	.53	.60	.65	.61
.62	.49	.50		.67
.57	.46	.42		.56
.55	.37			.55

Ölçek; problemi okuma ve anlama (POA) (5 madde) (Örnek madde: *Problemdaki anlamını bilmediğim kelimeleri sözlükten bulurum*), problemi farklı ifade etme (PFİE) (4 madde) (Örnek Madde: *Probleme uygun şekil veya şema çizerim*), çözüm planı yapma (ÇPY) (5 madde) (Örnek Madde: *Problemin sonucunu tahmin etmeye çalışırım.*), problemin çözümü (PÇ) (2 madde) (Örnek Madde: *Problemlerle ilgili işlemleri yaparım*) ve çözüm sonrası (ÇS) (5 madde) (Örnek Madde: *Problemin çözümü için yaptıklarımı nedenleriyle açıklarım*) alt boyutlarından oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri tüm maddeler için $\alpha = .80$ ’dır. Alt boyutların her birinin güvenilirlik değerleri ise şöyledir: Problemi okuma ve anlama $\alpha = .68$, Problemi farklı ifade etme $\alpha = .50$, Çözüm planı yapma $\alpha = .57$, Problemin çözümü, $\alpha = .37$, Çözüm sonrası $\alpha = .68$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik madde sayısı arttıkça artmaktadır (Turgut, 1995; Özçelik, 1992). Ölçeğin alt boyutlarındaki madde sayısı az olduğundan güvenilirlik değerlerinin de düşük olduğu görülmektedir. Ancak ölçeğin bütününe ait güvenilirlik değeri dikkate alındığında oldukça yüksek ve güvenilir bir ölçek olduğu ve araştırma için uygun olduğu söylenebilir. Ölçek, 5’li Likert tipinde olup, “*Her Zaman Yaparım (5), Hiçbir Zaman Yapmam (1)*” aralığında yapılandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 21 ile 105 arasında değişmektedir. Öğrencinin ölçekten aldığı toplam puanı 105’e yaklaştıkça problem çözme stratejilerini kullanma düzeyinin arttığı, 21’e yaklaştıkça strateji kullanma düzeyinin düştüğü düşünülmüştür. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar şöyledir: Problemin anlaşılması 5-25, Problemi farklı ifade etme 4-20, Çözüm planı yapma 5-25, Problemin çözümü 2-10, Çözüm sonrası 5-25.

2.2.2. Problem Çözme Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin problem çözme başarılarını (PÇB) belirlemek için Sadık (2006) tarafından geliştirilen ilköğretim matematik programındaki sayılar alt

öğrenme alanı ile ilişkili kazanımları ölçen *Problem Çözme Başarı Testi* kullanılmıştır. 4. sınıf Problem Çözme Başarı Testinin tamamı madde ayırıcılık gücü 0.30'dan büyük toplam 33 maddeden oluşmuştur. Araştırmada 33 madde içinden bu çalışmaya konu edilen kazanımları ölçen 20 madde seçilmiştir. 20 maddelik nihai testin aritmetik ortalaması (\bar{X}) 14.28, standart sapması (Ss) 4.71, KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.87, gücülüğü (P) 0.71 olarak hesaplanmıştır. 5. sınıf Problem Çözme Başarı Testi ise madde ayırıcılık gücü 0.30'dan büyük olan toplam 38 maddeden oluşmuştur. Bu araştırma için 38 madde içinden 20 madde seçilmiştir. 20 maddelik nihai teste ait test istatistikleri şöyledir: Testin aritmetik ortalaması (\bar{X}) 9.89, standart sapması (Ss) 3.76, KR-20 güvenilirlik değeri 0.72, gücülüğü (P) 0.49 olarak hesaplanmıştır. 4. ve 5. Sınıf Problem Çözme Testlerine ait test istatistiklerinin sonuçları dikkate alındığında araştırma için uygun olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından problem çözme stratejilerini kullanma durumları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için bağımsız gruplar için t testi hesaplanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin problem çözme başarılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2004) göre çoklu regrasyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür.

3. BULGULAR

Araştırmanın 1. "1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?" ve 2. "İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" soruları ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

Stratejiler	4. Sınıf		5. Sınıf		sd	t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
POA	17.59	4.14	15.43	4.05	160	3.35*	.001
PFİE	14.50	3.18	14.98	3.18	160	.97	.974
ÇPY	19.84	2.80	18.26	3.59	160	3.09*	.002
PÇ	9.18	1.12	8.53	1.67	160	2.85*	.005
ÇS	19.77	3.62	17.26	4.12	160	4.02*	.000
Toplam	80.89	10.90	74.48	13	160	3.37*	.001

* $p < .05$

Tablo 2'de görüldüğü gibi hem ilköğretim 4. sınıf hem de 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Problem çözme stratejilerini kullanma durumunun 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 3.37, p < .05$). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problemi okuma ve anlama (POA) ($t=3.35, p < .05$), çözüm planı yapma (ÇPY) ($t=3.09, p < .05$), problemin çözümü (PÇ) ($t=2.85, p < .05$), çözüm sonrası (ÇS)

($t=4.02, p < .05$) stratejilerini kullanma düzeylerinin 5. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Problemi farklı ifade etme (PFİE) stratejilerini 4. ve 5. sınıf öğrencileri yüksek düzeyde kullanmakta ve strateji kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t = 0.97, p > .05$). Sonuç olarak ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerinin çözümünde problem çözme stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca problem çözme stratejilerini problemi farklı ifade etme dışında 4. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili "Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme stratejileri ile ilgili aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

Stratejiler	Kız		Erkek		sd	t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
POA	16.5	4.24	16.78	4.19	160	1.09	.275
PFİE	14.48	3.33	15	3.09	160	1.03	.301
ÇPY	18.68	3.31	19.28	3.34	160	1.15	.249
PÇ	8.64	1.49	9.01	1.45	160	1.60	.111
ÇS	18.34	3.95	18.52	4.31	160	0.27	.781
Toplam	76.20	12.40	78.60	12.44	160	1.23	.220

* $p < .05$

Tablo 3'de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t = 1.23, p > .05$). Buna göre hem kız hem de erkek öğrencilerin problem çözme stratejilerini birbirine yakın düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın 4. sorusu "Öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejileri problem çözme başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" ile ilgili bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Problem çözme başarısının yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	8.746	2.538		3.45	.001
POA	-0.426	0.107	-0.379	3.99*	.000
PFİE	0.472	0.138	0.283	3.06*	.003
ÇPY	0.123	0.139	0.087	0.88	.376
PÇ	0.105	0.295	0.033	0.357	.721
ÇS	0.027	0.113	0.024	0.24	.808

$R = 0.345$ $R^2 = 0.119$
 $F_{(5, 156)} = 4.223$ $p = .001$

* $p < .05$

Tablo 4'de görüldüğü gibi problem çözme stratejileri ile problem çözme başarısı arasında istatistiksel anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($R=0.35, R^2 = 0.12, p < .05$). Problem çözme stratejileri ile ilgili 5 değişkenin birlikte problem çözme başarısındaki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıkladıkları görülmektedir. Standardize edilmiş regrasyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin problem

çözme başarısı üzerindeki önem sırası; problemi okuma ve anlama (POA), problemi farklı ifade etme (PFİE), çözüm planı yapma (ÇPY), problemi çözme (PÇ) ve çözüm sonrasıdır (ÇS). Regrasyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme değişkenlerinin problem çözme başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Çözüm planı yapma, problemin çözümü ve çözüm sonrası değişkenlerinin problemin çözümü üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA

Araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerinin çözümünde kullandıkları problem çözme stratejilerinin ve bu stratejilerden problem çözme başarısını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda hem 4. sınıf hem de 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, programın önem verdiği problemdeki önemli bilgileri ayırt etme, çözüm planı geliştirme, problemi somut araçlar, şekil, şema ile temsil etme, farklı çözüm stratejileri kullanma, çözümü kontrol etme (MEB, 2004) gibi stratejilerin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kullanıldığı ve bu konuda matematik derslerinde yapılan etkinliklerin etkili olduğu düşünülebilir. 4. sınıf öğrencilerinin problemi farklı ifade etme dışındaki tüm stratejileri 5. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaları ile ilgili bulgu araştırmanın en ilgi çekici olanlarından biridir. Çünkü problem çözme stratejilerinin bilişsel stratejilerin gelişimi ile ilişkili olduğu ve öğrencilerin yaşları ve sınıf seviyeleri ilerledikçe problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının artacağı belirtilmektedir (Yazgan, 2007; Çalışkan, Selçuk ve Erol, 2006; Yazgan ve Bintaş, 2005). Örneğin Yazgan (2007) 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Ayrıca Yazgan (2007) problem çözme stratejilerinin zihinsel gelişmeye bağlı olduğunu bu stratejilerin öğretiminin daha sonraki yıllara bırakılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulguları ile çelişki göstermektedir. Çalışkan ve diğerleri (2006) da yaptıkları çalışmada Yazgan'ın bulgularına benzer olarak öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının sınıf seviyesi yükseldikçe arttığını ve ileriki sınıflarda üst düzey stratejilerin kullanıldığını saptamıştır. Buna karşın Yazgan ve Bintaş (2005) problem çözme stratejileri konusunda yaptıkları öğretim sonunda problemi basitleştirme, şekil çizme, geriye doğru çalışma gibi problem çözme stratejilerinin hem 4. sınıf hem de 5. sınıf öğrencilerinde benzer şekilde artış gösterdiğini saptamışlardır. Yukarıda yer verilen araştırmaların sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmasının nedenlerinden biri Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6. sınıftan itibaren uyguladığı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olabilir. Çünkü öğrencilerin 5. sınıftan itibaren SBS sınavına daha yoğun hazırlanmaya başladıkları ve problemleri daha kısa sürede çözmeye odaklandıkları düşünülmektedir. SBS sınavında sürenin kısıtlı olması ve öğrencilerin mümkün olan en kısa zaman süresinde problemin cevabını bulmaya yönelmeleri 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini 4. sınıf öğrencilerine göre daha az kullanmalarının nedeni olabilir. Elizabeth, Oaks ve Sanders (2002) sınırlı zaman süresinin öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanmaktan kaçınmalarının nedenlerinden biri olduğunu belirtmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin kısa sürede problemin sonucuna ulaşmak yerine problem çözme

sürecinde aceleci davranmadıkları ve problem çözme stratejilerini kullanarak problemleri çözdükleri söylenebilir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Baykul (2002) problemin anlaşılması ile ilgili şekil ve şema çizmenin ileri sınıflarda problemler karmaşıklıkça zorlaştığını hatta bazen imkânsız hale geldiğini ayrıca sınıfların ilerlemesine paralel olarak öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin ilerleyeceği şekil şema çizmeye ihtiyaç kalmayacağını belirtmektedir. Bu görüş 5. sınıf öğrencilerinin problemin anlaşılması ile ilgili stratejilerin daha az kullanmalarının nedeni olabilir. Bu nedenle Yazgan'ın (2007) görüşlerinin tersine ilköğretimin küçük sınıflarındaki öğrencilerin problem çözme stratejilerini daha fazla kullanabilecekleri ve stratejilerini geliştirmeye yönelik öğretimin etkili olabileceği düşünülebilir. Örneğin Yıldızlar (2001) ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine problem çözme stratejileri konusunda öğretim vermiş ve araştırmanın sonunda öğrencilere verilen bu öğretimin öğrencilerin problem çözme stratejileri, problem çözme başarıları ve tutumları üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Problem çözme stratejileri ilköğretimin küçük sınıflarından itibaren öğrencilere kazandırılmalı ve bu konuda öğretim yapılmalıdır. Böylece daha üst sınıflarda öğrenciler bu stratejileri kullanma alışkanlığı kazanabilecekler, matematik problemlerini çözmeye daha başarılı olabilecekler sonuç olarak öğrenciler yaşamlarında problem çözenin kazanımlarından yararlanabileceklerdir.

Araştırma sonuçları cinsiyet faktörü açısından kız ve erkek öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu problem çözme stratejilerinin cinsiyet faktörü ile ilişkisini konu alan diğer araştırmaların sonuçları ile çelişmektedir. Örneğin, Gallagher ve Lisi (1994) kız öğrencilerin rutin problem çözme stratejilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Kimball (1989) da problem çözme stratejilerini kullanma durumunun cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini saptamıştır. Kimball kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme stratejilerini daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Problem çözme stratejileri ile ilişkili olarak problem çözme başarısı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu araştırma sonuçları ortaya koymaktadır (Zohor ve Gershikov, 2008; Timmermans, Lieshout ve Verhoeven, 2007).

Araştırma sonuçları problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme değişkenlerinin problem çözme başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Buna göre problemi okuma anlama boyutunda problemdeki anlamı bilinmeyen kelimeleri bulan problemi somut araçlar ile ifade eden, özet olarak yazan öğrencilerin, problemi farklı ifade etme boyutunda ise problemin verilenlerini ve istenenleri yazan, problemi şekil veya şema ile ifade eden öğrencilerin problem çözmeye daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre problemin çözümü için ilk ve en önemli aşamanın problemin doğru anlaşılması olduğu anlaşılmaktadır. Baykul (2002) problemin anlaşılması ile ilgili olarak problemde istenenin ne olduğunun anlaşılmasının ve isteneni bulabilmek için nelerin verildiğinin anlaşılmasının çözüme ulaşabilmenin ön-şartı olduğunu belirtmektedir. Erden (1984) yaptığı çalışmada problem çözmeye başarılı olan öğrencilerin problemin verilenlerini ve istenenlerini yazma, problemi kendi ifadesiyle kısaltarak yazma, probleme uygun şekil ve şema çizme gibi problemin anlaşılması ve farklı ifade edilmesi ile ilgili davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Gallagher ve Lisi (1994) problem çözmeye başarılı olan öğrencilerini hemen problemi çözmeye çalışmadıklarını, problem üzerinde düşünerek

problemi anlamaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Altun ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin problem çözme başarılarının artmasında problemi basitleştirme, sistematik liste yapma, şekil çizme gibi problemi anlamaya yönelik stratejilerin etkili olduğunu saptamışlardır. Uesaka ve diğerleri (2007) problemlerin çözümünde şekilleri daha fazla kullanan öğrencilerin problem çözme testinde daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Larkin ve Simon (1987) problem çözümünde şekil ve şemanın kullanılmasının sembolleri azalttığı, bir konu ile ilişkili bilgileri bir araya getirdiği ve görsel öğelerin yardımcı ile problem durumunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı için hesaplamada etkili olduğunu belirtmektedirler. Altun'un (1995) yaptığı araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak, verilenleri ve istenenleri yazma, şekil ve şema çizme, problemi özet olarak yazma, yapılacak işlemleri sıraya koyma gibi problemin anlaşılmasına ilişkin stratejilerin problem çözüme başarılı olabilmek için kritik olduğunu belirtmektedir. Yukarıda yer verilen araştırmaların sonuçları araştırmanın bulgularına paralel olarak problem çözme başarısında problemin anlaşılmasına yönelik stratejileri kullanmanın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle problem çözme sürecinde ve problem çözme stratejilerinin öğretiminde öncelikle öğrencilerin problemi anlama ile ilgili stratejileri etkili kullanmaları geliştirilmelidir. Araştırmada çözüm planı yapma, problemin çözümü ve çözüm sonrası değişkenlerinin problemin çözümü üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Problemin çözümü ile ilgili alan bu stratejilerin de problem çözme sürecinde kullanılmasının önemli olduğu fakat problemin anlaşılması ile ilgili stratejiler kadar kritik olmadığı söylenebilir. Fakat araştırmanın bu bulgusu ile çelişkili olarak Altun (1995) çözümün doğruluğunu kontrol etme, benzer bir problem yazma davranışlarının problem çözüme başarılı olabilmek için kritik olduğu belirtmektedir. Problemin çözümü ile ilgili bu stratejilerin problemin anlaşılmasına bağlı olduğu, öğrencilerin problemi anlamadıklarında çözüm ile ilgili stratejileri de kullanmalarının mümkün olmadığı söylenebilir. Ayrıca, Olkun ve Toluk Uçar'a (2006) göre problem çözme için önerilen adımların gerçekleşmesi her zaman doğrusal bir yol izlemeyebilir. Öğrenciler kendi anlama ve biliş yapılarına göre aynı probleme değişik yaklaşımlarla çözümler üretebilirler. Öğrencilerin ortaya koyduğu bu çözümler de problem çözme başarısı üzerinde etkili olabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu ve 4. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre problem çözme stratejilerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Problem çözme stratejilerinin kullanma durumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme stratejilerinin problem çözme başarısını yordamada etkili olduğu bulunmuştur. Problem çözme stratejilerinin öğrenciler tarafından etkili olarak kullanılmasını sağlamak amacıyla bu konuda öğretim yapılmalıdır. Bu öğretim sürecinde problem çözme başarısını yordayan problemi okuma ve anlama, problemi farklı ifade etme stratejilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Öğretmenler matematik derslerinde problem çözme stratejilerini öncelikle kendileri kullanarak model olmalı ve öğrencilerinin de kullanmalarını desteklemelidir. Öğretmenlere problem çözme stratejilerinin öğretimi konusunda hizmet içi eğitim uygulaması yapılması yararlı olabilir.

Araştırmada öğrencilerin problem çözme başarıları çoktan seçmeli problem

çözme testi ile belirlenmiştir. Öğrenciler çoktan seçmeli testi cevaplandırırken doğrudan problemin sonucuna odaklanmış ve problemin çözümü için stratejileri kullanmaktan kaçınmış olabilirler. Bu durum araştırmanın önemli sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise öğrencilerin problem çözme stratejilerini belirlemek için kullanılan problem çözme stratejilerini belirleme ölçeği ile ilgilidir. Ölçekte belirtilen stratejiler dışında öğrenciler kendileri daha farklı problem çözme stratejileri kullanıyor olabilirler veya orijinal problem çözme stratejileri kendileri geliştirebilirler. Ölçek tarafından ölçülmeyen bu stratejiler de öğrencilerin problem çözme başarılarını etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları diğer problem çözme stratejilerini ortaya koymak için problemleri çözerken gözlem yapılması, düşüncelerini sözlü ifade etmelerine dönük açık uçlu soruların yer aldığı görüşme yapılması gibi nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması yararlı olabilir. Bu çalışmada öğrencilere problem çözme stratejileri konusunda öğretim verilmemiş, öğrencilerin problem çözme stratejilerini ilköğretim matematik programının uygulanması ile kazandıkları düşünülmüştür. Problem çözme stratejilerinin gelişimi konusunda matematik derslerinde öğretmenler tarafından ne kadar ve nasıl bir öğretim yapıldığı bilinmemektedir. Bu konu araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Öğrencilerin problem çözme stratejilerini nasıl, kimden öğrendikleri ve problemlerin çözümünde nasıl işe koştukları konusunda bilgi edinilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin matematik derslerinde problem çözme stratejileri konusunda nasıl bir öğretim etkinliği yaptıkları ve öğrencilerin bu stratejileri problemlerin çözümünde nasıl işe koştuklarının gözlemesi ve stratejileri kullanma konusunda karşılaştıkları güçlüklerin araştırılması yararlı olabilir. Araştırma ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ancak problem çözme stratejilerinin öğretimi ilköğretim 1. sınıftan itibaren matematik dersleri ile başlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kullandığı problem çözme stratejilerinin gelişiminin ilköğretimin 1. sınıfından itibaren izlenmesi yararlı olabilir. Benzer bir çalışmanın ilköğretimin diğer sınıfları ile de tekrar edilmesi literatürde yer alan sonuçların genellenebilirliği açısından yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (1995). *İlkokul 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M., Memnun, D. S. ve Yazgan, Y. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Matematiksel Problemleri Çözme Becerileri ve Bu Konudaki Düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6 (1), 127-143.
- Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Erol, M. (2006). Fizik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81.
- Elizabeth, M., Oaks, T. ve Sanders, T. (2002). *Improving Students Achievement through Inclusion of Problem Solving in the Math Curriculum*. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program.
- Erden, M. (1984). *İlkokul 1. Devresine Devam Eden Öğrencilerin Dört İşleme Dayalı Problemleri Çözerken Gösterdikleri Davranışlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gallagher, A. Ve Lisi, R. (1994). Gender Differences in Scholastic Aptitude Test-mathematics Problem Solving among High-ability Students. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 204-211.
- Gök, T. ve Silay, İ. (2008). Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme s Stratejileri Öğretiminin Problem Çözmeye Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2), 253-266.
- Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. (1995). Comprehension of Arithmetic Word problems: A Comparison of Successful and Unsuccessful Problem Solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87, 18-32.
- Jonassen, D. H. (2003). Designing Research-based Instruction for Story Problems. *Educational Psychology Review*, 15, 267-296.
- Kimball, M. M. (1989). A New Perspective on Women's Math Achievement. *Psychological Bulletin*, 105, 198-214.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology of Mathematical Abilities in School Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larkin, J. H., & Simon, H. A. (1987). Why a Diagram is (sometimes) Worth Ten Thousand Words. *Cognitive Science*, 11, 65-99.
- Lee, K. W. (1985). Cognitive Variables in Problem Solving in Chemistry. *Research in Science Education*, 15, 43-50.
- Mayer, R. E. (1999). *The promise of Educational Psychology, Vol. 1: Learning in The Content Areas*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- MEB. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı. *İlköğretim Matematik Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics Electronic Version*. <http://standards.nctm.org>. Erişim Tarihi: 21.02.2009.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Quilici, J., & Mayer. R. (1996). Role of Examples in How Students Learn to Categorize Statistics Word Problems. *Journal of Educational Psychology*, 88, 144-161.
- Sadık, R. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Satranç Bilen Öğrenciler ile Satranç Bilmeyen Öğrencilerin Doğal Sayılara İlişkin Dört İşlem ve Problem Çözme Başarılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Silver, E. A., & Marshall, S. P. (1990). Mathematical and Scientific Problem Solving: Findings, Issues, and Instructional Implications. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 265-290). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Timmermans, R., Lieshout, E. V. ve Verhoeven, L. (2007). Gender-related Effects of Contemporary Math Instruction for Low Performers on Problem-Solving Behavior. *Learning and Instruction*, 17, 42-54.
- Turgut, F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargıcı Matbaası.10. Baskı.
- Uesaka, Y., Manalo, E. ve Ichikawa, S. (2007). What Kinds of Perceptions and Daily Learning Behaviors Promote Students' Use of Diagrams in Mathematics Problem Solving. *Learning and Instruction*, 17, 322-335.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problem Çözme Stratejileriyle İlgili Gözlemler. *İlköğretim Online*, 6 (2), 249-263.
- Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yıldızlar, M. (2001). *Matematik Problemlerini Çözme Yöntemleri*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Zohor, A. ve Gershikov, A. (2008). Gender and Performance in Mathematical Tasks: Does the Context Make a Difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 677-693.

PRESENTING STRATEGIES ON ROPES+ MODEL FOR CBI LESSON DESIGN

İsmail İPEK*

ABSTRACT

Computer-based instruction (CBI) has strong historical roots in behavioral psychology. Recent advances in CBI have changed instructional environment for CBI design. In addition, CBI designs have been influenced by technological improvements and human factors. The purpose of the study is to examine the effects of presenting strategies on ROPES+ Model for CBI lesson design from an integrated perspective. ROPES- Model is not a CBI model; it is a meta-model that provides requirements of instruction for CBI models. These requirements are Retrieving, Orienting, Presenting, Encoding, Sequencing, and additionally Contextual (+) factors. The effectiveness of components is discussed with presenting phase to create effective computer screen design for CBI lessons. The processes are classified as psychological, instructional, and technological dimensions for screen design based on ROPES+ model. In addition, cognitive structure of instruction based on ROPES+ Model was developed to provide effective strategies for adaptation of instruction in CBI. As a result, directions for the next Web-based instruction (WBI) or CBI lessons by screen design research and theory findings were presented with the contributions of ROPES+ Model in this study. Thus, cognitive structure of instruction on ROPES+ Model can be used in the future classes for creating high quality interactive designs as well as creating traditional CBI lesson designs.

Keywords: Presenting lesson, screen design, visual effects in learning, computer-based instruction

ÖZET

Bilgisayarla öğretim davranış psikolojisinde çok güçlü tarihsel köklere sahiptir. Son zamanlardaki gelişmeler bilgisayarla öğretimin tasarımı için öğretim ortamını değiştirmiştir. Bunun yanında, bilgisayarla öğretim tasarımları teknolojik ilerlemeler ve insan faktörlerinden etkilenmiştir. Bu çalışmanın amacı, bilgisayarla öğretimde derslerin tasarımını birleştirilmiş yaklaşımlara göre **ROPES+** modeli olarak bilinen bir yaklaşımda ele almaktır. Bu model bir bilgisayarla öğretim modeli olmayıp, bilgisayarla öğretim için öğretimin gereklerini içeren ve bilgiler sunan bir çerçevedir. Buradaki öğretim sunusunda gereklilikler, bilgileri geriye getirme (**Retrieve**), oryantasyon (**Orienting**), sunuş (**Presenting**), bilgileri açığa çıkarma, transfer etme (**Encoding**), sıralama (**Sequencing**) ve diğer bilgiler (**Contextual (+)**) gibi faktörleri içerir. Bu çalışma bu faktörlerden sunu (presentasyon) stratejilerini bilgisayar ekranı tasarımı ve bilgisayarla öğretim derslerinin tasarımı bakımından sınıflandırmıştır. Ek olarak, bilişsel öğretim süreci ROPES+ modeline dayalı olarak bilgisayarla öğretimin adaptasyonunda etkili stratejiler sağlamak için geliştirilmiştir. Sonuç olarak, gelecekte WEB ile öğretim ya da ekran tasarımı araştırma ve teorisindeki bulgulara göre oluşan bilgisayarla öğretim derslerine ilişkin yönergeler ROPES+ modelinin katkıları ile çalışmada sunulmuştur. Bunun için, ROPES+ modeli üzerinde oluşan öğretimin bilişsel süreci gelecekte bilgisayarla öğretimdeki derslerin tasarımında olduğu kadar yüksek kalitede etkileşimli tasarımların yaratılmasında kullanılabilir.

Introduction

Computer-based instruction (CBI) has strong historical roots in behavioral psychology. Behavioral psychology is very effective in meeting many instructional needs. Recent advances in CBI have changed instructional environment for CBI design. Many factors effect environmental settings. First, behavioral and cognitive influences are important to develop the contributions of user and machines. Second, computer screen

design, as a technical and instructional aspect of computer-based instruction (CBI), needs research for improving in instructional environment. Third, computer screen design is developed based on learning and teaching theories. At the same time, constructivism as well as behavioral and cognitive approaches affects instructional strategies for designing CBI with technological improvements (Hooper and Hannafin, 1991). Instructional design for emerging technologies is a "techno-centric" perspective. The capabilities of technology are the center of instructional design, rather than learners. This is a problem in the instruction Instructional strategies such as linear, branching and systematic activities have been developed based on research and theory in learning. Recently, a framework has been used to classify related research and theory in learning and cognition to describe instructional strategies and requirements of instruction for CBI Models (Hannafin and Phillips, 1987; Hannafin and Rieber, 1989b; Hooper and Hannafin, 1988). The model, which is called ROPES+ Model, is a framework for requirements of instruction. Recently, new learning environments were developed from CBI approach to provide e-learning tools including web-based instruction (WBI), internet-Based instruction and distance learning strategies. Researchers use interchangeable the methods in the study.

In brief, "ROPES+" model is not a CBI model; it is a meta-model that provides requirements of instruction for CBI models. These requirements are: Retrieving, Orienting, Presenting, Encoding, Sequencing, and additionally Contextual (+) factors. The model is based on psychological rather than technological research and theory (Hooper and Hannafin, 1988). The ROPES+ Model is rooted in "applied cognitivism" although traditional CBI is based on behavioral perspectives and paradigms (Hannafin and Rieber, 1989a). Based on ROPES+ Model, the presenting phase appears particularly relevant to screen design, and presentation decisions are considered in the other phases to provide deep processing of information and effective instruction with interface issues (Hannafin and Phillips, 1987; Hannafin and Rieber, 1989b; Hooper and Hannafin, 1988, 1991). In addition, computer screen design foundations are classified as psychological, instructional and technological dimensions.

In this framework, the purpose of the study is to examine the effects of presenting strategies on ROPES+ model for CBI lesson design from an integrated perspective. Based on the purpose, computer screen design and its theoretical bases such as cognitive, behavioral and constructivist approaches are examined to integrate screen design applications for instructional strategies in CBI. Moreover, as a presenting strategy, computer screen design on ROPES+ model is examined to conduct effective CBI lessons. The significance of the paper is based on new components for CBI lesson design in any subject.

Components of ROPES+ Model

The components of ROPES+ Model have meaningful interactions in the design of instruction. As a framework, ROPES+ Model provides a bridge among foundations of screen design, such as psychological, instructional, and technological. Screen design, as a presenting strategy, provides focus-attention, lesson navigation, deep processing, interest, and engagement. At this time, presenting variables have some responsibilities with other components in ROPES+ model to conduct effective instruction.

In ROPES+ Model, psychological foundations consist of two approaches. One

* Bilkent University, Faculty of Engineering, Department of Computer Engineering, Bilkent, Ankara, Turkey.
E-Posta: iipek@bilkent.edu.tr

is cognitive approach. Another is behavioral approach. Cognitive constructive behaviors stay in cognitive perspective. Cognitive approaches allow learners to development retrieving, presenting, perceiving, organizing, integrating, encoding, and gaining knowledge in the instructional process. Behavioral approaches are based on motivation. S-R chains, reinforcement, generalize, and discrimination.

Retrieval involves the transfer of information from long-term memory (LTM) to short term memory (STM) (Hannafin and Rieber, 1989b). At presenting level, several factors influence the retrievability of lesson content, including depth of processing, initial encoding, the availability of retrieval cues, and the meaningful learning strategies. Orienting provides effective instructional segments, such as presenting objective, gaining attention, organizing structure of new knowledge. At this time, screen design activities provide recall and transfer. Cosmetic and information-based techniques help to control selective perception, and focus attention to identified information. Encoding involves the transfer of lesson information from working memory to long-term memory. Sequencing in lesson design is often received as the ability to vary instructional sequence to the ability and performance of individual students. Computer screen design decisions are based on learner control conventions that are prior knowledge, learner ability, and task variables in the learner environments. Contextual (+) factors deal with needs assessment procedures. This provides grouping strategies in the instructional process for cooperative learning (Johnson and Johnson. 1986). As a result, Presenting involves interactions with other components during the instructional process and adaptation of instruction for CBI lessons.

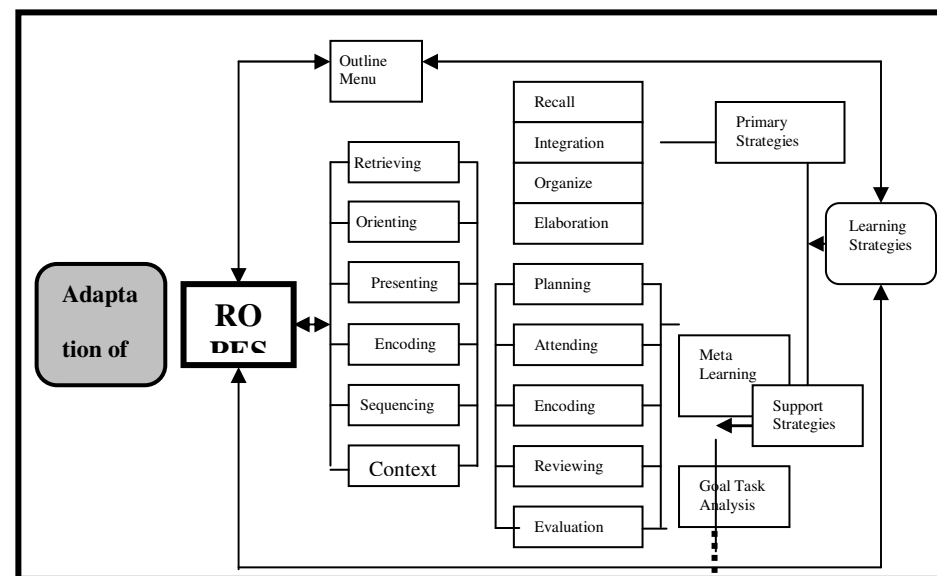
Influences for Presenting Strategies On ROPES+ Model

From the cognitive perspective, the psychological foundations focus on effects of screen organization on student's ability to perceive, organize, and integrate information. Instructional foundations influence directly the nature and activities of the instructional solution. Such foundations include information derived during front-end analysis or needs assessment. The state of learner, the learner task, and the instructional setting are considered in this process. Technological foundations deal with the limitations of instructional technologies. In emerging technologies, presentation option may include computer generated graphics display, photographic slides, typed text, video etc.

Hannafin and Rieber (1989a) indicated that "varied psychological research findings and instructional design models have important implications for the design of CBI" (p. 91). In this paper, several key concepts from CBI models, behavioral, and cognitive research and theory and their applications in computer screen design are examined to be conducted for presenting strategies in CBI design. This examination provides a framework for CBI models to consider the contributions of ROPES+ Model.

In addition, ROPES+ model is developed in "applied cognitivism". It is important to note that ROPES+ Model has more flexibility, in it logical order, when applied to instructional strategies, then other CBI models. The model provides different structures for the same content in learning. This process explains the effects of information processing on adaptation of instruction (Jonassen, 1988, 1989). Combined modes of presentation to enhance depth of processing will be possible with new technologies in visual and aural images (Dwyer, 1978), and will be effective in different

forms of media to provide effective learning (Paivio, 1979). Cognitive structure of instruction on ROPES+ Model deals with primary strategies such as recall, integration, organization, elaboration, and support strategies, which are based on meta learning and goal-task analysis strategies. The cognitive structure of instruction on ROPES+ Model is developed with hypertext techniques in a logical order by researcher (see figure 1).



It is important that ROPES+ model particularly provides interaction for presenting strategies with its levels in CBI lesson design. It is not possible to be successful with instruction without using technologies of color, image quality, realism and details of learning strategies. Each factor actually affects learning strategies at the presenting level. For example, windowing techniques encourage students to focus on the content. Each window provides a different perspective, application and function. Windows may be used to help the user explore information. The function is a combination of the navigational, organizational and metaphorical. People who have different cognitive styles view information differently. For example, field dependent people view information globally (Jonassen, 1989). Moreover, ROPES+ model has similar position on the use of visual elements of the interface to encourage learners to work with and process information in more satisfactory ways. Motivation is also influenced, in pan, by how lesson content is presented. The individual or combined selection of presentation modes can affect the learner and interaction between the student and instructional materials. The processes at an encoding level provide an organizational situation to reach a deeper understanding of the structure of the text (Keller and Suzuki, 1988).

As a result, presenting strategies on ROPES+ Model will be applied with the effects of color, image quality and multiple presentation modes for the other components of ROPES+ Model to provide new perspectives in CBI lesson design strategies. The process plans the adaptation of instruction in CBI by the means of different learning outcomes and methods in instructional technology.

Perspectives for Presenting on ROPES+ Model

Computer screen design depends on developing technology and research in instructional design systems. Tire results deal with preparing software, documents, and instructional process in CBI. Presenting strategies are defined such as color, image quality, and multiple presentation modes (Hooper and Hannafin, 1991). Presenting variables are classified as verbal and visual. Verbal variables include text and synthesized voice. Visual variables include text, graphics and animation images. In addition, emerging technologies permit a host of tactile input options, including text, spoken language, joysticks, light pen, touch screen, and variety of other devices.

Presenting strategies on ROPES+ Model are defined as designing multimodal lessons such as verbal (Gillingham, 1988; Ross, Morrison and O'Dell, 1988), and visual (Rieber and Hannafin, 1988), relevant stimuli amplified lessons (Hannafin and Peck, 1988), and lesson content organized (Glaser, 1976), frame protocol established lessons (Heines, 1984), and selecting appropriate symbol systems (Salomon, 1979). In this process, human factors in CBI design are one of the most important factors. These factors provide an interaction for the learners in learning strategies such as orientation information, student responses, error messages, and options (Hannafin and Rieber, 1989a; Heines, 1984; Price, 1991), and additionally feedback (Isaacs, 1987). Orienting information deals with instructional sequences. Learners ask themselves the following questions. "How much have I done?" and "How much more do I have to do?" (Price, 1991). "How much text should be presented?" (Gillingham, 1988).

Text presentation in CBI is an important issue that includes length of text, rate of text and color of text. Consequently, length of text is related to viewing each line. Amount of text presented is sometimes linked with rate of presentation as in a technique called "leading". Leading refers to presenting text on a single line a speed time (Gillingham, 1988). Amount of text has been used to evaluate reading text speed. Screen design, in general, is based on readability of message and visual effectiveness of text or messages. Readability of messages includes type style, line length, justification, and break-points (Heines, 1984; Ipek, 2001; Isaac, 1987). Type style includes bold face, underline, blinking, flashing, text size, and various kinds of rotation. In brief, orientation information, which tells the student his or her location within the lesson, is also displayed at the bottom of the screen. So, information will be visible at all times or available at all times. In addition, orientation information tells the student what will happen or what could happen next. Directions and learner responses that tell the learner what they are expected to do, and what the learners enter in response to such prompts, are standard components in CBI display screen.

Based on psychological, instructional and technological perspectives, directions and learner responses should be created in sophisticated techniques. The components of the program should have motivational effects on learners during the lesson. Negative corrections and negative messages must be avoided during the interaction between learner and computer. Levels of error messages would be designed based on learner characteristics. Varieties of options allow students to be active at all times.

Hypertext/hypermedia systems provide students some additional considerations for the design of the CBI screen (Price, 1991). The process can provide support for a

constructivist learning strategy. There are several ways in the program to indicate what will be actively available in the next screens. The situation allows designers to combine presentations to enhance processes such as information processing and knowledge representation (Hannafin and Rieber, 1989a).

It is important to note that cognitive and constructivist theories apply to optimal system designs. New learning environments by new technologies provide high-fidelity natural presentation opportunities of visual and aural images. The situations in learning sequence for ROPES+ Model will be possible by means of presentation theories and information theories (Berry and Dwyer, 1982; Dwyer, 1978; Paivio, 1979). In addition, screen window techniques also allow students to focus on important lesson content, with different perspectives, applications, and functions for CBI lessons (Hooper and Hannafin, 1988; Jonassen, 1989). As a result, no single perspective appears adequate to create presentation design decisions on the computer screen design. Realistic visual images, color, motion, and image quality are important presentation variables but each one has varying degrees of effectiveness during the learning process. Presentation refers to the depiction of movement during the lesson. How presentation variables can be effectively used during a lesson is an important issue to integrate variables in the screen design from different perspectives (Hooper and Hannafin, 1988).

In brief, student-computer interface is extremely important because of patterns of human perception and behavior. The following four factors may be identified as fundamental principles of good screen design in CBI systems: (1) simplicity, including student computer dialogue, location of information, social amenities, split screen presentation, tabular information and reading speed. (2) spaciousness and relevance, (3) standardization, (4) changing display screen contents (Rambally and Rambally, 1987).

The effects of screen design are involved with perception. Perception deals with visual communication preparing screen design in CBI. Taylor (1960) explained that "perception is often defined as awareness of objects in the environment (p.51)". According to Taylor (1960), structure in visual perception is based on grouping in weak groups, such as proximity, similarity, and common movement, and strong units such as good continuity, closure, and separating is based on construct, figure-ground and depth cues overlap, size, perspective, aerial perspective, and light and shade. In addition, there are three dimensions to look at the factors of screen design. They are perception, reading legibility on the screen or layout, and interconnections such as linking, thinking, and technological facts. Fleming and Levie (1984) defined that perception is organized, and the more organized a message is the more readily it is perceived.

Messages may be visual or auditory, pictorial or verbal. Grabinger (1983) further defined that "simplest organization is figure and ground which influence both the visibility of the text and cueing research (p. 28)". In another study, Grabinger (1989) described the visual effects of screen design. Screen layout design refers to the arrangement of design elements on a screen. The process includes technical screen design elements and readability screen design elements. Technical screen design elements includes typographies factors, environment, and screen factors. Readability screen design elements include typographies factors, organization factors, cueing factors, and control factors. Two possible conclusions may be drawn from Grabinger's study. First, overall visual design of the screen has little effect on macro processes because of lack of

learning gains. Second, research methodologies and measures employed are not sensitive enough to measure the effects. In screen design, acquisition, organization, and processing are all important components.

Dwyer (1967) studied the effectiveness of visual illustrations. His findings suggest that increasing amounts of detail in illustrations do not necessarily provide greater learning. According to Dwyer's study, treatment groups, such as oral presentation, linear presentation, drawing presentation, and photographic presentation, were investigated. He found that realistic photographic presentation was no more effective for learning content than oral presentation alone. In addition, an abstract linear presentation was as effective as the detailed drawing presentation. Also, the abstract linear presentations and the detailed shaded drawings were both more effective than the oral presentation alone and the realistic photographic presentation. Another most important point is that the abstract linear presentations and detailed shaded drawing presentation were both more effective than the realistic photographic presentation.

In addition to Dwyer's (1967) study, Berry and Dwyer (1982:1091) compared the interactive effects of color realism and learner's IQ with the effectiveness of visual instruction. They found that: (1) the use of visualization in instructional materials facilitates students' learning. (2) All types of instructional visuals are not equally effective educational tools. (3) *The use of black and white visuals reduces individual differences associated with learner's ability*, and (4) unrealistic coloring instructional visuals serve to increase learning for students with higher intelligence. Consequently, the spatial structure of the *visual cue* seems more important and color adds only secondary cues. The research findings provide support to the development of instructional materials.

Hannafin and Rieber (1989b) indicated that "presenting essentially involves the purposeful manipulation of appropriate symbol systems from available media (p.106)". In this regard presentation decisions are necessarily subordinated to instructional requirements indicated by ROPES+ Model components. Presenting variables are text design, graphics applications, screen design and layout, and computer text display variables. The multitude of display options is a focal point of CBI human factors research.

Morrison, Ross, O'Dell, Schultz and Wheat (1989) described computer screen design approaches. The first approach focuses on typographical variables that the designer can manipulate to create an effective screen design. Based on research and subjective views, several authors have recommended that display use liberal white space and double spacing (Alessi and Trollip, 1985, 2001; Hooper and Hannafin, 1986; Ipek, 2001). A second approach to computer screen design is the manipulation of the content. One such method is chunking the material into meaningful thought units, which are then presented with blank (white) spaces bordering each. So it seems important to consider that chunking does not change the instructional content; it changes the way the content is presented on the screen. In addition to two approaches, in their study, two variables are described. The first variable, text density, manipulates the context of the information presented. The second variable, screen density, is a measurement of the amount of information presented at one time on the screen. The variables have important relationships with spatial factors, in general, psychometric research findings

presented. Human factors are related to visual thinking processing and orientation with measurement difficulties. These differences are derived from individual factors and other variables, such as human spatial ability, environmental, generic factors, and sex differences in various aspects of perceptual-cognitive functioning.

Ross, Morrison, and O'Dell (1988) explained that low-density text presentations, which contain principally the main ideas of passage, may be an effective screen design technique for high ability students or students who are familiar with the lesson content. In addition, "low-density text provides to cue students to important information, and may be effective for learning the main points of a text. However, low-density text may not provide enough redundancy for students with little conceptual background to support encoding" (Hannafin and Hooper, 1989. p. 157).

From the view point of Isaacs (1987), color is as effective an attribute for highlighting text as it is for highlighting graphics. Very hot colors (such as pink and magenta) should be avoided since they appear to pulsate on the screen. On most color monitors red, green, and blue are the monochromatic colors, so green and blue seem to be better choices. In addition, on the grounds of luminance alone, white, yellow, cyan and green will be most legible colors on a black background (magenta, red and blue being the least legible). The most important point is that background color is best avoided in continuous text. About eight to ten words per line seem best for a computer screen (Ipek, 2001).

Research Results and Implications

Learner's attention, retention, and accuracy of response have been found as most important variables that are affected by fatigue. The variables include the effects of fatigue, density of displayed text, scrolling, uppercase versus upper-and lower case, letter size, and graphics.

For the variable the density of displayed text, Hathaway (1984) indicated the following results: (1) comparing double-spaced and single-spaced text, faster reading times with higher accuracy occurred with double-spaced text. (2) Line density defined as the number of characters per line. The result has changed between 40 and 80 characters per line. It needs further study. (3) Page density for the print condition was 40 rows of text per page, 60 characters per line, and about 400 words per page. Page density for CRT condition was 18 rows of text per page, 39 characters per line and about 120 words per page. How fast should the text be *scrolled*? As with the condition of line density, an even faster scrolling rate might result in more efficiency. There is no significant difference in performance between subjects using the two types of keys (up-down-left-right and arrows keys). Gropper (1988), on the other hand, summarized some criteria to add value to text content. These steps can be useful in learning by ROPES+ Model.

In this part, performance for presentation, learner control processing, visual and experiential modes and teaching goals have been defined as learning variables for information processing. This is available to use on the screen design based on ROPES+ Model for CBI lessons. Moreover, Morrison, Ross, and O'Dell (1988) indicated instructional dimensions of the screen design. Text density as a contextual variable should indicate length of the materials, redundancy of ideas, and depth of conceptual support for the main ideas. Less skilled readers were more likely to select high-density

text, which offered more conceptual support. Better readers were likely to select low-density text, which provided adequate contextual support and reduced their reading time. This position indicates learner control and its effectiveness in teaming information.

According to Jonassen (1989: 190), "information is structured by learners when knowledge is constructed. These structures are arranged in semantic networks. These networks can be displayed using concepts hierarchies, neutral nets, pattern notes for depicting knowledge structures. The computer screen becomes a window onto a knowledge base."

Grabinger's (1983) results suggested that learners prefer a low-density screen. Morrison et al. (1989) indicated that higher-density screens in their studies were preferred. As a result, subjects prefer high-density screen when using realistic materials, in contrast to the recommendations in the literature, which suggest the use of low-density screen with adequate white space and vertical typography. In general, students focus their attention on main ideas rather than on the additional elaborations provided in the full text. The decrease in the number of words in the low-density allows the designers to make liberal use of white space and vertical typography to highlight and group ideas while maintaining an appropriate level of contextual support on individual screens.

Conclusions and Recommendations

In the future, evaluation, such as external validity of presentation format and stimulus materials, is needed to provide powerful instructional strategies on screen design for CBI.

1. Low-density text format is a viable alternative to the standard text format used in printed materials.
2. High-density screens provided full contextual support for the main ideas. When the information was divided over two, three, or four frames, the contextual support was also reduced. Subjects had to read more frames to obtain the same information.
3. Future research on CBI screen design should investigate the use of text density and varying screen density with different content areas and task with different processing demands. This is to show the effects of ROPES+ model and its applications in learning. This dimension also indicates using linear and branching programs in a variety of ways for CBI or WBI lessons.
4. Other types of learning, such as memorizing foreign language vocabulary sentences, may be impaired by lower-density contexts.
5. A critical need at this point is for educational technologist to become more versed in the wider literature in human factors and human-computer interaction. Ideal of what a program is to do and how the designer expects the user to respond, the method, which the programs operation and capabilities are depicted for the user on-screen and user's model should be conducted in the future (Kerr, 1989, p.197). The new role of graphics designer as a graphics technologist should focus on electronic based visual communication principles and visual factors research findings (Faiola and DeBloois, 1988).
6. It is a balance among the psychological, technological, and instructional foundations that is needed. The field needs better frameworks for determining how the screen design applications should be managed.

In conclusion, ROPES+ Model was developed to provide an empirical framework within instructional strategies. Computer screen design based on ROPES+ Model for CBI lessons needs to be improved in cognitive influences as well as behavioral influences in the field of instructional technology. Future research should be focus on more experimental studies in CBI and WEB lessons to create high quality screen design systems. A great deal of research is needed to further clarify design recommendations. For this reason, a useful theory of design would combine general principles with specific task requirements.

References

- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (1985). *Computer-Based Instruction: Methods and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia For Learning: Methods And Development. (2nd Ed.)* Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, L. H., & Dwyer, F. M. (1982). Interactive effects of color realism and learners' IQ on effectiveness of visual instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 1087-1091.
- Dwyer, F. M. (1967). *Adapting Visual Illustrations for Effective Learning*. *Harvard Educational Review*, 37, 250-263.
- Dwyer, R. M. (1978). *Strategies for Improving Visual Learning*. State College, PA. Learning Services.
- Faiola, T. & DeBloois, M. L. (1988, August). Designing a visual factors-based screen display interface: The new role of Graphic Technologist. *Educational Technology*, 12-21.
- Fleming, M. & Levie, H. (1984). *Instructional Message Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc.
- Gillingham, M. G. (1988, Winter). Text in computer-based instruction: What the research says. *Journal of Computer-Based Instruction*, 15(1), 1-6.
- Glaser, R. (1976). Components of psychology of instruction: Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 46, 1-24.
- Grabinger, R. S. (1983). CRT text design: Psychological Attributes Underlying the Evaluation of Models of CRT Text Displays. (Dissertation. Indiana University Bloomington) (University Microfilms International. Ann Arbor, MI: 1988)
- Grabinger, R. S. (1989). Screen Layout Design: Research in the Overall Appearance of the Screen. (Report no IR-013-872) Dallas, TX: Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 308 812)
- Gropper, G. L. (1988, April). How text displays add value to text content. *Educational Technology*, 29(4), 15-21.
- Hannafin, M.J. & Hooper, S. (1989). An integrated framework for CBI screen design and layout. *Computers in Human Behavior*, 5, 155-165.
- Hannafin, M. J. & Rieber, L. P. (1989a). Psychological foundations of instructional design for emerging Computer-Based Instructional technologies: Part I. *Educational Technology Research and Development*, 37(2), 91-101.
- Hannafin, M. J. & Rieber, L. P. (1989b). Psychological foundations of instructional design for emerging Computer-Based instructional technologies: Part II. *Educational Technology Research and Development*, 37(2), 102-114.
- Hannafin, M. J. & Peck, K. (1988). *The Design, Development, and Evaluation of Instructional Software*. New York: Macmillan.
- Hannafin, M. J. & Phillips, T. L. (1987, Fall). Perspectives in the design of interactive Video: Beyond tape versus disc. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 44-60.
- Hathaway, M. D. (1984, January). Variables of Computer Screen Display and How they affect Learning. *Educational Technology*, 7-11.

- Heines, J. M. (1984). Screen Design strategies for Computer-Assisted Instruction. Bedford, MA: Digital Press.
- Hooper, S. & Hannafin, M.J. (1991). Psychological perspectives on emerging instructional technologies: A critical analysis. *Educational Psychologist*. 26(1). 69-95.
- Hooper, S. & Hannafin, M. J. (1988, July). Learning the ROPES of instructional design: Guidelines for emerging interactive technologies. *Educational Technology*. 14-18.
- Hooper, S., & Hannafin, M. J. (1986). Variables affecting the legibility of computer generated text. *Journal of Instructional Development*. 9, 22-29.
- Ipek, I. (2001). *Bilgisayarla öğretim: Tasarım, geliştirme ve yöntemler (Computer-Based Instruction: Design, development and methods)*. (Pelikan) Tıp-Teknik Kitapçılık Ltd. Sti. Ankara, Turkey.
- Isaacs, G. (1987, January)- Text Screen Design for Computer-Assisted Learning. *British Journal of Educational Technology*. 18(1). 41-51.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986, January). Computer-assisted cooperative learning. *Educational Technology*. 26(1), 12-18.
- Jonassen, D. H. (1988). *Instructional Design for Microcomputer Courseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates. Inc.
- Jonassen, D. H. (1989). Functions, Applications, and Design guidelines for multiple window environments. *Computers in Human Behavior*. 5, 185-194.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS motivation model in course design. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware*, (pp. 401-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Kerr, S. T. (1989). Discussion: Influences of research on screen design. *Computers in Human Behavior*. 5, 195-197.
- Morrison, G.R., Ross, S. M. O'Dell, J. K., Schultz, C. W. & Wheat, N. H. (1989). Implications for the design of computer-based instruction screens. *Computers in Human Behavior*. 5, 167-173.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. & O'Dell, J. K. (1988, Summer). Text density level as a design variable in instructional displays. *Educational Communications Technology Journal*. 36(11), 103-115.
- Paivio, A. (1979). *Imagery and Verbal Processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Price, R. V. (1991). *Computer-Aided Instruction: A Guide for Authors*. Belmont, CA: Wadsworth, Inc.
- Rambally, G. K. & Rambally, R. S. (1987). Human factors in CAI design. *Computer Education*. 11(2), 149-153.
- Rieber, L. & Hannafin, M. J. (1988). Effects of textual and animated orienting activities and practice on learning from computer-based instruction. *Computers in the Schools*. 5(1/2), 77-89.
- Ross, S. M., Morrison, G. R. & O'Dell, J. K. (1988, Fall). Obtaining more out of less text in CBI: Effects of varied text density levels as a function of learner characteristics and control strategy. *Educational Communications Technology Journal*. 36(3), 131-142,
- Salomon, G. (1979). *Interaction of Media, Cognition, and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, I. A. (1960). Perception and Visual Communication. In J. Ball, & F. Bynes (Eds.), *Research Principles and Practices in Visual Communications*. DAVI.

İLK VE ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN İÇ-DIŞ KONTROL ODAKLARI

Mücahit DİLEKMEN^{††}, Birol ALVER*, Şükrü ADA*, Kadir AKÇAY**

ÖZET

Araştırmada, okul yöneticilerinin görev yaptıkları öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim yerleri, yönetim görevinden memnun olma, yöneticilik görevini kişiliklerine uygun bulma, hizmet süreleri, yönetici olarak çalışma süreleri, yönetici olarak görev yaptıkları okul sayısı ve aldıkları ödül sayısı değişkenlerine göre iç-dış kontrol odaklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Erzurum il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem, adı geçen evrenden seçkisiz olarak belirlenen toplam 56 okul yöneticisinden oluşmuştur. Araştırmada, okul yöneticilerinin iç-dış kontrol odakları ile ilgili veriler Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından uyarılma çalışmaları yapılan “Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerine ilişkin değişkenlerle ilgili veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde t testi, tek yönlü varyans ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim yerleri, yönetim görevinden memnun olma ve yöneticilik görevini kişiliklerine uygun bulma değişkenlerine göre yöneticilerin iç-dış kontrol odaklarına ait puanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Yapılan regresyon analizi sonucu, sadece hizmet süresinin yöneticilerin iç-dış kontrol odaklarını yordadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Okul yöneticileri, iç-dış kontrol odakları.

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS INTERNAL & EXTERNAL LOCUS OF CONTROL

ABSTRACT

The aim of this study is to determine school managers' locus of control regarding the variables of the place they live for the longest period, the stage (level) they are teaching at, state of satisfaction with administrative duties, finding the management jobs suitable for their personality, their service period, the period they work as manager, number of the schools they've been in manager position and reward they've got. Population of the study comprises the school managers serving in primary and secondary education institutions in Erzurum province within 2008-09 academic year. The sample of the study consists of 56 school managers chosen randomly and unproportionally out of the population. Data pertaining school managers' locus of control was obtained through “Rotter's Internal & External Locus of Control Questionnaire” which was developed by Rotter (1966) and adapted by Dağ (1991). Furthermore, data pertaining variables was obtained through “personal information form” designed by the researchers. t-test, one way ANOVA and regression analysis were applied in statistical analysis of the data. Considering the findings, there was no significant difference found between locus of control scores of school managers from the aspect of the place they live for the longest period, the stage (level) they are teaching at, state of satisfaction with administrative duties, finding the management jobs suitable for their personality, their service period, the period they work as manager, number of the schools they've been in manager position and rewards they've got. Moreover, as the result of the regression analysis; among the variables only service period was found to predict the locus of control.

Key words: School Managers, Internal & External Locus of Control

^{††} Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum.

^{**} Yüksek Lisans Öğrencisi.

1. GİRİŞ

Toplumsal değişimden en çabuk etkilenen kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları toplumsal değişimlere uyum sağlayabildikleri sürece toplumsal işlevlerini yerine getirebilirler. Bu kurumlar bir yandan toplumsal değişimden etkilenirken diğer yandan toplumsal değişim aracı olarak iş görürler. Schermerhorn (1989) eğitim sistemi içinde okul yöneticilerini sistem içerisinde bir değişim ajanı (örgütlerde çoğunlukla yöneticinin) olarak görerek; bu değişimin yöneticilerin özel çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bir değişiklik girişiminde bulunmayı planlayan yöneticilerin dikkate almaları gerekli değişken ve durumlar tüm kurumlar için ortak kabul edilmektedir. Okul yöneticisi, okulu çevresine yararlı kılmaya çalışmalıdır. Okul, değişen dünyanın yeniliklerine uyum sağlayabilmesi için yeniliklerin topluma yansımaları sağlayarak, çevresine yararlı olabilir. Yönetici yenilikçi olmalıdır. Bir yönetici başarılı olmak istiyorsa bilimsel ve teknolojik yeniliklere açık olmalıdır. Eğitim yöneticisi, örgütsel amaçları gerçekleştirmelidir. İyi bir eğitim yöneticisi personelinin göz önüne alarak kararlara katılmasını sağlamalı böylece personelinin okulu daha çok benimsemesini sağlayarak doyuma ulaştırabilir. Bu da kaliteyi artırır. Eğitim yöneticisinin en önemli görevi kaliteyi arttırmaktır. Bursalıoğlu'na (1987) göre okul yöneticisinin önemli rollerinden biri karar vermektir. Karar, yönetimin kalbi demektir. Örgütün devamı alınan kararların doğruluğuna bağlıdır.

Yönetim uygulamalarında etkin olan önemli öğelerden biri de yöneticilerin iç ve dış kontrol odaklarıdır. Kontrol odağı, bireylerin geçmişteki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak, davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine ya da kendileri dışındaki güçlerin (sans, kader vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir (Dağ, 1992). Rotter (1966) bireylerin içsel veya dışsal kontrol kaynağını inanç olarak adlandırarak, yaşamdaki olumlu veya olumsuz olayları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere “kontrol odağı” adını vermiştir (Yeşilyaprak, 2004). Strickland (1989) ise, kontrol odağını insanların davranışlarının sonuçları için aldıkları sorumluluğun derecesini ölçen bir yapı olarak belirtmiştir. Kontrol odakları iç ve dış olarak iki ayrı grupta değerlendirilir. Rotter (1966) ve Zimbardo'ya (1985) göre, içten kontrol odağında bireyin olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrolü altında ve kendi davranışının bir işlevi olarak algılamakta, dıştan kontrol odağında ise, birey olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrolünün dışında algılamaktadır. İçten kontrollü bireyler, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendi çaba ve yeteneklerine bağladıkları için bu olayları kontrol edebildiklerini ve bu olayların sonuçlarını değiştirebilme gücünün de kendi ellerinde olduğunu düşünürler. Dıştan kontrollü bireyler, yaşadıkları başarı ve başarısızlıkları kendi dışlarındaki şans, kader gibi güçlerde arar ve olayların sonuçlarını değiştirmenin kendi ellerinde olmadığını düşünürler (Manger, Eikeland ve Asbjornsen, 2002; Gültekin, 2003).

İç kontrol odağına sahip bireyler, gelecekteki davranışlarını belirlemede, kendilerine katkı sağlayacağına inandıkları çevreye, uyarıcılara veya değişimlere duyarlılık gösterirler. Çevresel koşulları değiştirme konusunda dış kontrol odağına sahip bireylerden daha fazla adım atarlar; yeteneklerine ve başarı veya başarısızlıklarına dış kontrol odağına sahip bireylerden daha fazla önem verirler. Bu bireyler, yaşamlarının

herhangi bir boyutuyla ilgili olarak mutsuz olduklarında bunu kendi çabalarıyla değiştirebileceklerine inanırken, dış kontrol odağına sahip bireyler ise, yaşamlarını yönlendirme konusunda çaresizlik yaşama eğilimindedirler. Yaşamlarındaki bazı ödüllerin kendi çabalarından kaynaklandığına inanırlar. İç ve dış kontrol odağına sahip bireylerin iş ortamlarındaki davranış kalıplarıyla ilgili en belirgin farklılıkların iş doyumunu, işe bağlılık, motivasyon ve stres konularında ortaya çıktığı görülmektedir (Solmuş, 2004). İç kontrol odaklı insanlar pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğuna inanarak kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşünürler ve buna uygun davranış ortaya koyarlar. Dış kontrollü bireyler ise, pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışları ile çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler (Yeşilyaprak, 2005).

Türk Milli Eğitim Sistemi içinde yönetim sorunlarını çözmeye kullanılan yöntemler ile yöneticilerin kontrol odakları arasında anlamlı ilişki vardır. Kenç (2004) okullardaki yönetim sorunlarının büyük çoğunluğunun dıştan kontrolle ilgili olan güç kullanarak sorun çözme yöntemi ile çözüldüğünü belirtmiştir. Spence'e (2003) göre, etkili problem çözen bireylerin, bağımsız ve yaratıcı düşündükleri, sosyal yeterliliklere sahip, kendilerine güvenen, belirsizlikleri giderebilen kişiler olduğunu belirtmektedir (Akt. Dow ve Mayer, 2004).

Örgüt içi girişimcilik yönetsel süreçlerden birisidir. Çalışma hayatında en önemli konu, değişimi yakalamak ve hatta onun önüne geçmektir (Cummings ve Worley, 1997; Basım ve Şeşen, 2007). Örgütler için değişimin hızına yetişmede girişimcilik önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütte çalışan bireylerin girişimci özelliklere sahip olması örgütün bu değişimle baş etmesini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda, kişilerin kontrol odaklarının girişimcilik özelliklerini nasıl etkilediğinin araştırılması, örgütsel anlamda yöneticiler için yararlı sonuçlar ortaya koyabilecektir.

Kontrol odağının örgüt içindeki rolünü belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalarda, Spector (1988) iç kontrol odaklı bireylerin, iş ortamını davranışları aracılığıyla kontrol edebileceklerine inanmaları nedeniyle, dış kontrol odaklılara göre istenilen sonuç ve ödüllere daha kolay ulaşabildiklerini belirtmiştir. Basım ve Şeşen, (2006) ise, yönetimin başarılı olabilmesi için gerekli koşullardan biri de çalışanlar arasında uyumun sağlanabilmesi, işlerin istenilen kalitede ve zamanda tamamlanabilmesidir. Çalışanların iş doyumları ile motivasyonlarının sağlanabilmesi, denetim odağı ile yakından ilgilidir.

Hammar ve Vardi (1981) kişilerin kontrol odaklarının, çalışma hayatlarında sergiledikleri davranışlar üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve içsel kontrol odaklı bireylerin dışsallara oranla istedikleri işe seçilmede daha çok çaba sergilediklerini, tercih ettikleri işe kabul edilmek için daha çok başarılı stratejiler kullandıklarını, işlerinde daha çok ilerlediklerini ve başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Birçok araştırma sonucu, iç kontrol odaklı bireylerin duygularını ifade etmede, dış kontrol odaklı bireylere göre daha az zorlandıklarını; kendilerine daha çok güvendiklerini ve daha az oranda başkaları tarafından onaylanma gereksinimi

duyduklarını ve psikolojik-fiziksel sağlıklarına çok dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır (Hammar ve Vardi, 1981). Dış kontrol odaklı bireylerin, olumsuz olayların gerçekleşmesini engelleyemeyecekleri düşüncesiyle, iç kontrol odaklı bireylere oranla daha fazla kaygı, stres ve depresyon yaşadıkları görülmüştür (Ashby ve diğ., 2002).

Akça, Yaman'ın (2009) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin problemleri çözme başarılarının, içten kontrollü olmak, mantıklı karar vermek ile paralel olarak arttığını saptamışlardır. Ayrıca duyarlı olmak ve duygusal olarak güçlü olmak gibi duygusal faktörlerin problemlere karşı daha sağlıklı yaklaşmayı belirleyen faktörler arasında olduğunu gözlemlemiştir.

Bu araştırmada ilk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin iç-dış denetim odakları; görev yaptıkları öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim yerleri, yönetim görevinden memnun olma, yöneticilik görevini kişiliklerine uygun bulma, hizmet süreleri, yönetici olarak çalışma süreleri, yönetici olarak görev yaptıkları okul sayısı ve aldıkları ödül sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin iç-dış denetim odakları ile ilgili literatürde çeşitli araştırmalar yapılmasına karşın, bu araştırmada konu edilen değişkenler açısından araştırma yapılmamış olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca Konu ile ilgili yeni çalışmalar için yol gösterici olabilecektir.

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerini görev yaptıkları öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim yerleri, yönetim görevinden memnun olma, yöneticilik görevini kişiliklerine uygun bulma, hizmet süreleri, yönetici olarak çalışma süreleri, yönetici olarak görev yaptıkları okul sayısı ve aldıkları ödül sayısı değişkenlerine göre okul yöneticilerinin iç-dış kontrol odaklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre iç-dış kontrol odaklarına ait puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim merkezine göre iç-dış kontrol odaklarına ait puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin yöneticilikten memnuniyet durumlarına göre iç-dış kontrol odaklarına ait puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Yöneticilerin görevlerini kişilik yapılarına uygun bulma durumlarına göre iç-dış kontrol odaklarına ait puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Görev yapılan öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşanan yerleşim merkezi, yönetim görevinden memnuniyet, yöneticilik görevini kişiliğine uygun bulma, hizmet süresi, yönetici olarak çalışma süresi, yönetici olarak görev yapılan okul sayısı ve alınan ödül sayısı değişkenleri iç-dış kontrol odaklarına ait puanları anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada anket survey türünde bir betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları, var olan olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, bunlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır (Kaptan, 1995).

2.2. Evren ve Örneklem

Betimsel bir çalışma olan araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan 187 ilköğretim ve 33 ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 220 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak, adı geçen evrenden seçkisiz olarak belirlenen 56 okul yöneticisinden oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

Bireylerin, genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans veya kader) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu beklenti ya da inançlarını ölçmektedir. Ölçek, Rotter (1966) tarafından geliştirilmiş ve Dağ (1991) tarafından uyarılma çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, 29 madden oluşmuş ve her maddesine ait a ve b seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin dış kontrol odağı inancındaki artışı gösterir.

2.3.1.1. Güvenirlilik:

Asıl formun iç tutarlık katsayıları .11 ile .48; yarıya bölme güvenirliliği .65 ile .79; test-tekrar test güvenirliliği ise .49 ile .83 arasında bulunmuştur. Uyarlanmış formun iç tutarlık katsayıları .71 ve .68; test-tekrar test güvenirliliği ise .83 olarak bulunmuştur.

2.3.1.2. Geçerlilik:

Yapı geçerliliği ile ilgili asıl form üzerinde yapılan faktör analizlerinde farklı sayılarda faktörler elde edilmiş, ancak bunların genel olarak iç-dış kontrol odağı boyutunu oluşturdukları anlaşılmıştır. Uyarlanmış formda ise, toplam varyansın %47,7'sini açıklayabilen toplam 7 faktör elde edilmiş ve bu faktörlerin yeterince homojen oldukları saptanmıştır. Asıl formun ölçüt bağıntılı geçerlik katsayıları 25 ile 55 arasında; uyarlanmış formun ise -.29 ve .69 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler okul yöneticilerine doğrudan ulaşılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, tek yönlü varyans ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Öğretim Kademelerine Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Öğretim Kademelerine Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına İlişkin Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

	Görev Yapılan Öğretim Kademesi	n	\bar{X}	ss	t	p
İç-Dış Kontrol Odağı	İlköğretim	34	8.38	3.68	0.357	.722
	Ortaöğretim	22	8.04	3.03		

p> .05

İlköğretim ve orta öğretim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin iç-dış kontrol odaklarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($t_{(56)} = 0.357, p = .722$).

3.2. Okul Yöneticilerinin En Uzun Süreyle Yaşadıkları Yerleşim Merkezlerine Göre İç-Dış Kontrol Odakları

Tablo 2. Okul yöneticilerinin en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim merkezlerine iç-dış kontrol odaklarına ait puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

En uzun Süreyle Yaşanılan Yerleşim Merkezi	n	\bar{X}	ss
İlçe	12	9.66	3.62
Şehir	15	7.60	3.64
Büyükşehir	29	8.00	3.16
Toplam	56	8.25	3.41

Okul yöneticilerinin en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim merkezlerine göre iç-dış kontrol odaklarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacı ile varyans analizi yapılmış olup, bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin En Uzun Süreyle Yaşadıkları Yerleşim Merkezlerine Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına Ait Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	s. d.	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	32.233	2	16.117	1.400	.256
Gruplar İçi	610.267	53	11.514		
Toplam	642.500	55			

Okul yöneticilerinin en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim merkezlerine göre iç-dış kontrol odaklarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemiştir ($F_{(2,53)} = 1,400, p = .256$).

3.3. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikten Memnuniyet Durumlarına Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikten Memnuniyet Durumlarına Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına İlişkin Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

	Yöneticilikten Memnun Olma Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p
Problem Çözme Becerisi	Memnun olanlar	29	8.34	3.50	0.213	.832
	Memnun olmayanlar	27	8.14	3.38		

Yöneticilikten memnun olan ve olmayan okul yöneticilerinin iç-dış kontrol odaklarına ait puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($t_{(56)} = 0.213, p = .832$).

3.4. Okul Yöneticilerinin Görevlerini Kişilik Yapılarına Uygun Bulma Durumlarına Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına İlişkin Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Görevlerini Kişilik Yapılarına Uygun Bulma Durumlarına Göre İç-Dış Kontrol Odaklarına İlişkin Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

	Görevlerini Kişilik Yapılarına Uygun Bulma Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p
Problem Çözme Becerisi	Uygun Bulanlar	37	8.24	3.38	-0.020	.984
	Uygun Bulmayanlar	19	8.26	3.57		

Görevlerini kişilik yapılarına uygun bulan ve uygun bulmayan okul yöneticilerinin iç-dış kontrol odaklarına ait puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($t_{(56)} = -0.020$, $p = .984$).

3.5. Okul Yöneticilerinin İç-Dış Kontrol Odaklarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin; görev yapılan öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşanan yerleşim merkezi, yönetim görevinden memnuniyet, yöneticilik görevini kişiliğine uygun bulma, hizmet süresi, yönetici olarak çalışma süresi, yönetici olarak görev yapılan okul sayısı ve alınan ödül sayısı değişkenlerinin iç-dış kontrol odaklarına ait puanları yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İç Dış Kontrol Odaklarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Yordama Hatası	β	t	p
Görev yapılan öğretim kademesi	-.173	1.050	-.025	-.164	.870
En uzun süreyle yaşanan yerleşim merkezi	-.404	.634	-.096	-.638	.527
Yönetim görevinden memnuniyet	-.103	1.267	-.015	-.081	.936
Yöneticilik görevini kişiliğine uygun bulma	-.010	1.294	-.001	-.008	.994
Hizmet süresi	-.165	.081	-.503	-2.049	.046
Yönetici olarak çalışma süresi	.130	.093	.372	1.390	.171
Yönetici olarak görev yapılan okul sayısı	-.083	.347	-.042	-.240	.811
Alınan ödül sayısı	.050	.113	.078	.444	.659
	R=.342	R ² =.117		F _(8,47) =0.777	p=.625

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak analize sokulan görev yapılan öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşanan yerleşim merkezi, yönetim görevinden memnuniyet, yöneticilik görevini kişiliğine uygun bulma, hizmet süresi, yönetici olarak çalışma süresi, yönetici olarak görev yapılan okul sayısı ve alınan ödül sayısı değişkenlerinin birlikte iç-dış kontrol odaklarına ait puanları anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ($R = .342$, $R^2 = .117$, $F_{(8,47)} = 0.777$, $p = .625$). Bu bulgu, yordayıcı değişken olarak analize sokulan değişkenlerin birlikte otomatik düşünce puanlarına ilişkin varyansın %11.7'sini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre, sekiz bağımsız değişkenden hizmet süresinin ($\beta = -.503$) iç-dış kontrol odaklarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür ($t = -2.049$, $p = .046$).

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bulgular genel olarak dikkate alındığında, okul yöneticilerin görev yaptığı öğretim kademesi, en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim merkezi, yönetim görevinden memnun olma ve görevlerini kişilik yapılarına uygun bulma değişkenlerine göre iç-dış kontrol odakları arasında anlamlı farklılaşma görülmemesi adı geçen değişkenlerin iç-dış kontrol odağının oluşmasında önemli bir farklılaştırıcı etkilerinin olmadığı söylenebilir. İlk ve orta öğretim okul yöneticilerinin sözkonusu değişkenler açısından özellikle iç kontrol odaklarının anlamlı düzeyde farklılaşmaması, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirici bu anlamdaki etkinliklere sıklıkla katılmadıkları anlamına gelebilir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği puan ranjı (0-23) olup, puanın yüksekliği dışsal; düşüklüğü ise içsel kontrol odağının yüksekliğine işaret etmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Yukarıda sözü edilen değişkenlere ilişkin iç-dış kontrol odaklarına ait genel puan ortalamasının 8,25 standart sapmasının ise 3,42 olduğu dikkate alındığında, yöneticilerin %21'nin dışsal kontrol eğilimlerine, %50,73'ünün içsel kontrol eğilimlerine, %28,27'sinin ise içsel ve dışsal kontrol odaklarına ait puanlarının farklılaşmamış olduğu görülmüştür. Değişkenler açısından yöneticilerin iç-dış kontrol odaklarına ilişkin puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiş olmamasına karşın yöneticilerin genel olarak iç kontrol odağına sahip oldukları söylenebilir. Başka bir bakış açısıyla, okul yöneticilerinin daha çok yönetsel metinlere bağlı kaldıklarını ve yeni durumlara ilişkin kararını ve uygulamalarını sınırladıklarını düşündürmektedir. Manger, Eikeland ve Asbjornsen, (2002) ve Gültekin'e (2003) göre içten kontrollü bireyler, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendi çaba ve yeteneklerine bağladıkları için bu olayları kontrol edebildiklerini ve sonuçlarını değiştirebilme gücünün de kendi ellerinde olduğunu düşünürler. Dıştan kontrollü bireyler ise, yaşadıkları başarı ve başarısızlıkları kendi dışlarındaki şans, kader gibi güçlerde arar ve olayların sonuçlarını değiştirmenin kendi ellerinde olmadığını düşünürler. Bu araştırma sonuçları ve bu çalışma ile elde edilen bulgular birlikte dikkate alındığında, okul yöneticilerinin yönetim sürecinde çoğunlukla şans, kader gibi dışsal değişkenler yerine, kendi çaba ve yeteneklerine güvendikleri ifade edilebilir. Akça, Yaman'ın (2009) yaptıkları araştırmada ise, okul yöneticilerinin problemleri çözme başarılarının, içten kontrollü olmak, mantıklı karar vermek ile paralel olarak arttığını saptamışlardır. Ayrıca duyarlı olmak ve duygusal olarak güçlü olmak gibi duygusal faktörlerin problemlere karşı daha sağlıklı yaklaşmayı belirleyen faktörler arasında olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu bulgu dikkate alındığında bu araştırma kapsamına giren okul yöneticilerinin problemleri çözme başarılarının yüksek olduğu ve ayrıca duygusal olarak daha güçlü oldukları söylenebilir.

Yeşilyaprak'a (2005) göre, iç ve dış kontrol odağına sahip bireylerin iş ortamlarındaki davranış kalıplarıyla ilgili en belirgin farklılıkların iş doyumunu, işe bağlılık, motivasyon ve stres konularında ortaya çıkmaktadır. İç kontrol odaklı insanlar pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu inanarak kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşünürler ve buna uygun davranış ortaya koyarlar. Dış kontrollü bireyler ise, pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışları ile çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler. Ortaya konan bu görüş de dikkate alındığında, okul yöneticilerinin genel olarak işe bağlılık, iş doyumunu, motivasyon ve stresle başa çıkmada

olumlu bir durumda oldukları anlaşılmaktadır.

Yordayıcı değişken olarak yöneticilerde sadece hizmet süresinin iç-dış kontrol odaklarını anlamlı düzeyde yordadığı dikkate alındığında, yöneticilik hizmet süresinin iç- dış kontrol odağının belirlenmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin hizmet sürelerinin artmasıyla okula ve çevreye ilişkin ortaya çıkan sorun ve durumlara yönelik uygulama deneyimlerinin artması onların özellikle iç denetim odaklı davranışlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmuş olabileceğini düşündürmektedir.

4.2. Öneriler

1. Okul yöneticilerinin iç kontrol odaklarını güçlendirmek amacı ile yönetime ilişkin aldıkları kararları üst yönetim tarafından cesaretlendirilmeleri önerilebilir.
2. Okul yöneticilerinin iç kontrol odakları düşük okul yöneticilerinin saptanarak ilgililerce gerekli eğitici etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
3. Benzer araştırmalar farklı yönetici grupları üzerinde ve farklı değişkenler açısından yapılabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütü, okul yöneticilerinin sıklıkla bir araya gelip benzer ve farklı sorun ve durumlar hakkındaki uygulama yöntemlerini tartışabilecekleri seminer ve oturumlar düzenlemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akça, Yaman (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma *Kastamonu Eğitim Dergisi* 3,767-780.
- Ashby, J. S., Kottman, T. & Draper, K. (2002). "Social interest and locus of control: relationship and implications," *The Journal of Individual Psychology*, 58, (1), 52-61.
- Basım, N.H. & Şeşen, H. (2007). *Örgütlerde değişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Basım, H. Nejat ve Şeşen, H (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 159-168.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:154..
- Cummings, T. G. & Worley, C. G. (1997). *Organization development and change*. New York: West Publishing.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDDOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.
- Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7, (27), 1-9.
- Dow, G. T. & Mayer, R. E., (2004). Teaching students to solve insight problems: evidence for domain specificity in creativity training, *Creativity Research Journal*, 16, (4), 389-402.
- Gültekin, M. (2003). Ergenlerde kontrol odağı algısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Hammar, T. & Vardi, Y. (1981). Locus of control and career self-management among nonsupervisory employees in industry settings. *Journal of Vocational Behaviour*, 18, 13-29.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikler*. Ankara: Bilim Yayınları

- Kenç, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 161, 219-237
- Manger, T., Eikeland, O. J. & Asbjornsen, A. (2002). Effects Of Social Cognitive Training On Students' locus Of Control. *School Psychology International*. 23, (3), 342-354.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expantancies for internal - external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 80, 1-28.
- Savaşır, I. & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schermerhorn, John R. (1989). *Management for Productivity*. New York, Third edition. John Wiley and Sons Inc.,
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 34-35, Ankara: Eylül-Aralık.
- Spector, P. (1988). Development of the work locus of control scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335-340.
- Strickland, B. R. (1989). Internal-external control expectancies. *American Psychologist*, 44, (1), 1-12.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Denetim odağı*. (Ed.: Y. Kuzgun) *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (9. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zimbardo, P. G. (2006). The psychology of power: To the person? To the situation? To the system? In moral leadership. *The Theory and Practice of Power, Judgment, and Policy*. (Ed.: D. L. Rhode), 129-157.

İSTASYON TEKNİĞİ İLE DERS İŞLEMeye YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

G. Füsün G. ALACAPINAR*

ÖZET

Eğitim ortamında öğrenci kazanımlarının nitelikli olabilmesi için kullanılan tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. İstasyon tekniğinin üst düzey davranışların kazandırılmasında etkili olduğu söylenmektedir. Bu teknikle, duyuşsal alanla ilgili, birlikte çalışma, başkasının başladığını tamamlama, bilgi, beceri ve duyguyu paylaşma da kazandırılabilir. Yapılan çalışma ile istasyon tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda neler kazandırdığı ve öğrencilerde ne gibi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel davranış değışiklikleri oluşturduğu saptanmaya çalışılmıştır.

İstasyon tekniğiyle ders işlemede amaca ulaşabilmek için, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik duyguları nelerdir?
2. Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işleminin diğer yöntem ve tekniklerle ders işlemeğe göre farklılıkları konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilere göre, istasyon tekniği ile ders işleme hangi duygu, düşünce ve becerileri geliştirmektedir?

Bu araştırmada, nitel araştırma yönteminin yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi kullanılmıştır. MEB'e bağlı Ankara'da bir ilköğretim okulu 5. sınıflarından iki şube random yoluyla belirlenmiştir.

İstasyon tekniği ile ders işleminin öğrencilerin hoşuna gittiği, diğer tür ders işlemlerden farklı olduğu, iletişimi, birlikte çalışmayı ve paylaşımı artırdığı, yaratıcılığı sağladığı, düşünce becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Araştırma geniş örneklem üzerinde uzun sürede yapılabilir.

Anahtar sözcükler: İstasyon tekniği, öğrenci görüşü, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi

STUDENTS' VIEWS ON STUDYING LESSONS WITH STATION TECHNIQUE

ABSTRACT

One of the techniques used in educational environment for qualitative learning out come is station technique. There are, however, some principles to observe while using this method. The most important of these is that behaviours to be imparted may be those of applications and higher levels. Educational environments may be further enriched by using a variety of these. The aim of this study is to examine that what kind of cognitive, affective and psychomotor behavioral had been developed in students due to the station technique.

To achieve goals while studying lessons with station technique, answers to following questions had been searched.

1. What are the feelings of students on studying lessons with station technique?
2. What are the ideas of students on the differences between studying lessons with station technique and studying lessons with other techniques and methods?
3. According to students, studying lessons with station technique improves which feelings, thinking, and skill_?

To sum up, students attributed the following positive characteristics to the learning station technique: Enhancing creativity; imparting high-level cognitive and sensory skills; improving collaborative peer work; continuing with what has been started earlier by others; opportunities for group work which contribute to building trust and friendship. Students also grasped that time had its specific importance in this technique. They learned through experience that it was necessary to

think well, decide and put this decision into practice within a given time period. On the basis of these, it can be stated that students liked and adopted the technique which facilitated the solution of their daily problems.

This method should be taught to teachers with practical application. There may be studies covering other courses too by using this specific method.

Key words: Learning station technique , students' opinion, semi constructive focus group interview .

GİRİŞ

İstasyon tekniği, örnek olay yönteminde kullanılan tekniklerden biridir. Bu tekniğin kullanılabilmesi için öncelikli olarak bilgi ve kavrama düzeyindeki hedef davranışların öğrencilere kazandırılması gerekir. Çalışılacak alana ilişkin kavram ve ilkeler ile aralarındaki ilişki verildikten sonra istasyon tekniği kullanılabilir (Cooper & Nye, 1994; Gözütok, 2006; Sönmez, 2007; Morgil, İ., Yılmaz, A., & Yörük, 2007). Bu teknikte önce yukarıda geçen koşul yerine getirilmelidir. Sonra sınıfa tekniğin nasıl kullanılacağı açıklanmalıdır. Bu teknikle ders işleyebilmek için öğrencilerin en az uygulama düzeyinde olması gereklidir. Herhangi bir konuda belli aşamalardan geçerek ve etkinlikleri tamamlayıp sürdürerek kişilerin ya da grupların görüş oluşturmasını sağlayan bir öğretme-öğrenme tekniğidir. Sınıf üç, dört, beş ayrı gruba ayrılabilir. Sınıf mevcudu genellikle otuz kişi olabilir; fakat bu zorunlu değildir. Kalabalık sınıflarda da bu teknik kullanılabilir. Bu teknik kullanılırken aşağıdaki sürece uyulmalıdır:

1. Öğrencilerin görüşlerini alarak üzerinde çalışılacak konuyu belirleyerek tahtaya yazın.
2. Sınıfı istasyonlara bölün 1. istasyon örnek olay, 2. istasyon slagon, 3. istasyon afiş, 4. istasyon şiir, 5. istasyon bilmece-bulmaca, 6. istasyonun matematik problemi yazmasını sağlayın.
3. Sınıfta hiçbir öğrenci dışarıda kalmayacak şekilde her istasyona gidecek kişileri (1. grup, 2. grup, 3. grup, 4. grup vb.) random yoluyla belirleyin.
4. Etkinliği yönetecek kişiyi belirleyin. Bu kişi öğretmen de olabilir.
5. Her istasyonda gözlem yapacak birer kişiyi istasyon şefi olarak belirleyin. Bu kişilere görevlerinin gruplara kılavuzluk edecekleri ve oluşturulan ürünleri toplayacaklarını söyleyin.
6. Grupları istasyonlara gönderin. Her grubun bulunduğu istasyonda on dakika çalışacağını hatırlatın. Her grubun bulunduğu istasyondaki işi yapmasını sağlayın. Onları denetleyin.
7. Sürenin sonunda grupların yerlerini değiştirin. 1. grubu 2. gruba (slogan yazmaya); 2. grubu 3. gruba (afiş yazmaya); 3. grubu 4. gruba (şiir yazmaya), 4. grubu 1. gruba (örnek olayı yazmaya) vb. gönderin. Her grubun bir önceki grubun bıraktığı yerden işe devam etmesini sağlayın. Bir önceki grubun yaptıklarını yok saymasına izin vermeyin. Buna dikkat edilmeli ve vurgulanmalıdır. Sözel gelişimi örnek olayı devam ettireceklerini, yeni sloganlar ekleyeceklerini, yeni afişler düzenleyeceklerini, şiiri yazmaya devam edeceklerini vurgulayın.
8. On dakika sonra tekrar grupları yer değiştirin. Her grubun her istasyonda bir kez çalışmasını sağlayın.
9. Her istasyon şefinin yapılanları başkana (öğretmene) getirmesini, yapılanların sınıf içinde okunmasını, panoya asılmasını denetleyin. Sınıfa pekiştirici verin.

* Dr, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı.

Sınıf yirmi kişi ise dörderli beş gruba, yirmiden fazla ise beşerli, ya da altıya beş ya da altı gruba ayrılmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, gruplardaki öğrenci sayıları da artabilir; fakat mümkünse bu sayı her öğrencinin etkinliğe katılabilmesi için altı kişiyi geçmemelidir. Öğrenci grupları saptandıktan sonra, her grup bir istasyon şefi ve bir yazıcı seçmelidir.

Gruplar belirlendikten şef ve yazıcılarını seçtikten sonra, her etkinlik için belirlenen süre sınıfa söylenmelidir. Bu süre ilköğretim 2, 3. sınıflar için on dakikanın altında olmamalıdır; çünkü etkinliği kısa süre içinde yapamıyorlar. El ve göz eşgüdümü yeni geliştiğinden yazma, çizme, boyama işlemleri uzun zaman alabiliyor. 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için süre yedi ve sekiz dakika olabilir. Süreyi belirlerken yapılacak etkinliğin niteliği ve sayısı da dikkate alınmalıdır. Üç ya da dört etkinlik olunca, bu süre kırk dakikalık bir ders için yedi ve sekiz dakika olabilir. Eğer etkinlik sayısı beş ve altı olursa, süre sınıf düzeyine, etkinliklerin özelliklerine ve kullanılacak ders saatine göre değişebilir. İstasyon tekniğinde öğrencilerin hazırladıkları etkinlikler bittikten sonra, tüm etkinlikler sonucu oluşan ürünler sınıfa sunulmalı, üzerinde tartışılmalıdır. İstasyon tekniğinin tüm etkinlikleri için ayrılan süre beş-on ders saati olabilir. Bu teknikte, belirlenen sürenin sonunda, gruplar yer değiştirmelidir. Her grup tüm etkinliklerde çalışmalıdır. Bu ilkeye mutlaka uyulmalıdır (Carver & Scheiner, 1981; Kazdin, 1982; Cooper, 1989; Bryan, Nelson & Mathur, 1995; Hall & Zentall, 2002; Gözütok, 2004; Gözütok, 2006; Sönmez, 2006; Sönmez, 2008).

İstasyon Tekniğinin Üstün Yönleri

1. İstasyon tekniği, matematik, fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi, sosyal bilgiler, edebiyat, felsefe, sosyoloji vb. derslerde etkili bir şekilde kullanılabilir (Heilbronner, 1983; Becker, 1988; Becker, 1994; Stork, 1995; Baumert & Waltermann, 1999; Graf, 2000). Öğrenciler istasyon tekniğiyle ders işlerken istedik hedef davranışları daha kolay kazanabiliyorlar. Üstelik dersten zevk alıyorlar, sıkılmıyorlar, hoşlarına gidiyor, dikkatleri dağılmıyor ve oynayarak öğrenebiliyorlar. Oyun, öğrenme için önemli ve etkin bir araçtır. Öğrenciler, dersten zevk aldıkları zaman, etkin bir şekilde derse katılmakta, ortamdan hoşlanmaktadırlar. (Sönmez, 2007; Sönmez 2006).

2. İstasyon tekniği öğrencilerin kendilerine güvenini sağlayarak, onlarda başarıya gücünü geliştirerek birlikte çalışmayı öğretiyor. Başkalarının düşünce ve görüşlerine hoş görüyle bakabiliyor ve onları dinleyebiliyorlar. Toplumsallaşmalarını ve doğru iletişim kurmalarını bu teknik sağlayabiliyor (Zentall, 1975; Zentall & Zentall, 1983; Larson & Richards, 1991; Zentall, 1993; Meyer & Zentall, 1995; Zentall, Hall & Lee 1998; Will, 1999; Gözütok, 2006; Morgil, Yılmaz & Yörük 2007; Sönmez, 2008).

3. İstasyon tekniğiyle yeni ve özgün düşünceler, ürünler ortaya konulabilir. Bu teknikle yaratıcı düşünme geliştirilebilir. Bu iş, sınıfta arkadaşlarıyla birlikte yapılabilir. Öğrenciler, öğretmenlerden, anne, baba ve büyüklerden yardım almadan kendi başarılarına iş yapmayı öğrenebilirler. Böylece kendilerine olan güven artabilir. Bu da çok önemli kazanımlardan biridir. Oysa eğitim sistemimizde, bu tür etkinlikler genellikle eve ödev olarak verilir. Bu ödevleri de çoğunlukla anneler, babalar, büyükler yapar. Çocuk hiçbir emek harcamadan not alır. Bu, onun hazıra konmasına, başkasının yaptıklarıyla not almasına, zamanla her şeyi başkalarından beklemesine, kendine güvenmemesine, köşe dönme ve asalak bir kişilik olmasına neden olabilir (Rosenberg, 1989; Murphy & Decker, 1989; Sullivan, 1991; Sönmez, 2006; Gözütok, 2006; Morgil, Yılmaz & Yörük

2007). Öğrenciler, etkinlikleri tamamlamak için zamanla yarışmaktadırlar. Zamanı etkin bir biçimde kullanmak, bu teknikte önemlidir. Bu çalışmanın amacı istasyon tekniği ile işlenen dersin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarına etkilerinin neler olduğunu saptamaktır.

Duyuşsal alan, öğrencide duyguların, tutumların ve inançların gelişimiyle ilgilene ve bunların geliştirilmesi üzerinde etkili olan alandır. Öğrencilere kazandırılacak duyuşsal davranışlar "ilgi, tutum, tercih, değer ve kişilik" gibi başlıklar altında incelenebilir. Bu alanla ilgili kazanımlar şu maddeler altında toplanabilir: Krathwohl, Bloom ve Masia, duyuşsal öğrenmeleri

1. Uyarıcıyı tanıma ve anlama
2. Eleştirisiz kabulden yanıtta elde edilen doyuma kadar değişen pek çok şekildeki uyarıcıyı yanıtlama
3. İlk kabulden kesin kabule kadar değişen sıralı bir yapı içerisinde değerleri oluşturma
4. Kişinin kendi değerlerini kavramsal bir sistem içinde organize etme
5. Sadece tek bir kişiyi karakterize eden bir yaşam felsefesi oluşturma gibi gelişimsel bir sırayı içerecek biçimde incelemekteler.

Duyuşsal alanın ilk iki düzeyinde nesnenin ya da kişinin somut özelliklerine ve kimlik düzeyine ulaşılması amaçlanmaktadır. Duyuşsal alanın üçüncü düzeyi değerlendirmeyi kapsar. Kişinin, nesnenin ya da olayın değerlendirilmesi ve bunlara ilişkin sınıflandırma düzeyinde kavram kazanmayı gerektirir. Duyuşsal alanın dördüncü ve beşinci düzeyinde değerleri kavramsallaştırma, organize etme ve ilgili bir sistem içine koyma vardır. Duyuşsal alanı oluşturan; ilgi, tutum, tercih, değer ve kişilikle ilgili kazanımlar öğrenme temelli olup bunlar öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Duyuşsal alana yönelik davranışların kazandırılmasında ve geliştirilmesinde aile, öğretmen, okul, arkadaş, çeşitli sosyal gruplar gibi bireyin içinde bulunduğu ve etkilendiği yakın çevre kitle iletişim araçları ve toplumsal kuralların da etkisi olabilir.

Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışma ile istasyon tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda neler kazandırdığı ve öğrencilerde ne gibi bilişsel, devinşsel davranış değişiklikleri oluşturduğu saptanmaya çalışılmıştır. İstasyon tekniğinin sosyal bilgiler alanındaki üst düzey kazanımları öğrencilere sağlamada etkili olup olmadığı önemlidir. Eğer üst düzey davranışları kazandırmada etkili olduğu saptanırsa, öğretmenlere eğitim ortamında kullanılması önerilebilir. Böylece hem sosyal bilgiler programının eğitim durumlarını düzenlemede, hem de öğretmen eğitiminde bu tekniğin kullanılması işe koşulabilir.

Problem Cümlesi

İstasyon tekniğiyle ders işleme, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili görüşlerini nasıl etkilemiştir?

1. Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik duyguları nelerdir?
2. Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemenin diğer yöntem ve tekniklerle ders işlemeye göre farklılıkları konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilere göre, istasyon tekniği ile ders işleme hangi duygu, düşünce ve becerileri geliştirmektedir?

Sayıtlılar

Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi tekniği kullanıldı. Saptanan sınıflarda istasyon tekniği 4'er saat kullanıldı. Sosyal Bilgiler dersinde sınıflar altı istasyona ayrıldı. Yeşilay konusunda afiş, slogan, şiir, öykü, problem ve bilmece-bulmaca istasyonlarında, tüm gruplar sırasıyla onar dakika çalıştılar. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından istasyon tekniğinin ilkelerine göre uygulandı.

Çalışma Grubu

2006-2007 öğretim yılında, Ankara'da bir İlköğretim okulunun 5. sınıflarından random yoluyla iki şube seçilerek onların 80 öğrencisi alınmıştır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma İstasyon tekniğiyle ders işlemenin, öğrencilerin bilişsel, devinisel ve duyuşsal alanla ilgili görüşlerini nasıl etkilediğini saptamaya yönelik olduğu için bu konulardaki duygu ve düşüncelerini anlatmaları söylenmiş, bunlar açık uçlu veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilere ikisi açıklayıcı olmak üzere beş soru sorulmuş, bu soruların yerindeligi ve uygunluğu konusunda üç uzmandan görüş alınmış, bu görüşler arasında Kendall Konkordans katsayısı ile **.86'lık bir ilişki bulunmuştur**. Bu da araçların **geçerliği konusunda** bir kanıt olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin ders işleme sırasındaki etkinlikleri videoya alınmıştır. Daha sonra tüm bu veriler, "içerik analizi" yöntemiyle irdelenmiştir. Bunun için her öğrencinin verdiği yanıtlar isimler, sıfatlar, zarf ve zamirler açısından kategorilere ayrıştırılmış; bunlar arasında mantıksal tutarlılığa bakılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin istasyon tekniği hakkındaki duygu ve düşünceleri incelenmiş, benzer ve farklı olanlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Nitel araştırmaya derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak için benzer ve farklı özellikler arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği ve tutarlılığını saptamak için de duygu ve düşünceler arasındaki anlam ilişkilerine bakılmış ve bunlar üç uzman tarafından irdelenmiş, bu üç uzmanın görüşleri arasında Kendall Konkordans katsayısı ile **.78'lik bir ilişki bulunmuştur**. Bu ilişki **güvenirlik katsayısı** olarak kabul edilmiştir. Dış güvenilirlik açısından ise, toplanan bilgiler, çalışma grubuna açıkça sunulmuş, bunlar istenildiğinde araştırmacılara verilecek biçimde saklanmıştır.

Her sınıftan random yoluyla seçilen kız ve erkek öğrencilerle **yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi** yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, kaydedilmiş, sonra bunlar çözümlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardaki cümle bozuklukları, yine öğrencinin oluru alınarak düzeltilmiştir. Bunlar da araştırmaya aynen konulmuştur. Beş sorudan oluşan odak grup görüşmesi yolu ve video kayıtları ile veriler

toplanmıştır. Verilerin toplanması için hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliği konusunda uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler arasındaki ilişki Kendall Konkordans katsayısı ile **.86** bulunmuştur.

Araştırmada nitel veriler için öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca yorum yaparken video kayıtlarından da yararlanılmıştır. Video kayıtları üç uzman tarafından önceden nelere dikkat edileceği konusunda hazırlanan bir forma göre izlenmiş, devinisel, duyuşsal ve bilişsel olan davranışlar belirlenmiş; bu davranışların hangi düzeyde olduğu konusunda bir anlaşmaya varılmıştır. Üç ve iki evet değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesinde, onların verdiği yanıtlar da dikkate alınıp bir yargıya varılmıştır (Kuş, 2006).

BULGULAR

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi ve video ile elde edilen veriler alt problemlere göre incelenmiş, analizleri yapılmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik duyguları nelerdir?

İstasyon tekniğinin kullanıldığı 5/C ve 5/B şubesindeki toplam 80 öğrenciden 77'si bu soruya olumlu, 3'ü ise olumsuz yanıt vermişlerdir. Bu tekniğin önemli özelliklerinden biri de öğrencilerin dersten zevk almalarıdır; çünkü etkin bir şekilde derse katılmakta, ortamdaki hoşlanmaktadırlar. Öğrencinin eğitim ortamından hoşlanması gerekir; zevkli geçen bir derste istedik davranışların kazandırılması kolaylaşabilir (Hall & Zentall, 2002; Gözütok, 2004, Sönmez, 2007; Morgil, Yılmaz & Yörük, 2007). Ders işlenirken öğretmenin dersi sıkıcılıktan kurtarması gerekir. Bunu sağlamanın bir yolu da dersi eğlenceli hale getirmedir. Öğrenci eğlenerek ve zevk alarak derse katılmalı ve onu işlemelidir. İstasyon tekniği de dersi eğlenceli hale getirebilir; çünkü öğrenciler bu teknikte birlikte çalışmakta, yerlerini değiştirirken trencilik oynamaktadırlar. Bu durum dersten öğrencilerin zevk almasını sağlayabilir. Bu çalışmada istasyon tekniği kullanılırken öğrencilerin yer değiştirmelerine izin verilmemiştir. Böyle olmasına karşın, yine de öğrenciler ders işlerken sıkılmadıklarını ve zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yanıtları, özetlenerek aşağıda sunulmaktadır:

Bu teknikte ben ve arkadaşlarım sürekli aktiftik. Böyle olduğu için ders heyecanlı ve eğlenceli geçti. Başkalarının başladığı işi devam ettirdik. Bunun sonucu farklı ve ilginç ürünler ortaya çıktı. Bundan çok hoşlandım. Aynı ders içerisinde birden fazla etkinlik olduğu için sıkılmadım. Herkes yapabildiklerinin en iyisini yaparak hünerlerini sergilemeye çalıştı. Bir konu ile ilgili her derse yönelik çalışma yaptık. Diğer derslerle bağlantı kurulunca mutlu oldum. Öğretmenin ve arkadaşlarımın verdiği pekiştireçler sevincimi bir kat daha artırdı. Çalışma sırasında gruplara ayrıldık. Bu arkadaşlarla yakınlaşmamı ve sosyalleşmemi sağladı. Diğer dersler sıkıcı geçerken bu teknikte konu ile ilgili slogan, bilmece-bulmaca, problem yazma ve çözmeme hem zevkli hem de öğretici oldu. Normal derste öğretmeni dinleyip deftere yazıp, tahtaya kalkarak dersi anlatırken istasyon tekniğinde birden fazla etkinlik yaptık (kartonlara boyama, şiir, karikatür, öykü, slogan, problem yazma vb.). Ders çok eğlenceli oldu. Arkadaşlarla ortaklaşa grup çalışması

yaptık. Diğer tür ders işlerken sıkılırken bu teknikte hem derslerin kafama çok kolay girdiğini hem de birbirimizle yarışarak eğlendik. Fikir üretmem harika bir duygu. Yorum yapma yeteneğim gelişti. Sınıf olarak ürettiklerimizi dersin sonunda bütün olarak gördük. Bunları okuyup kendi kendimizi alkışladık. Panolara astığımız için büyük bir keyif aldık. Normal derste dikkatim dağılırken bu teknikle ders işlerken dikkatim dağılmadı. Ders eğlenceli ve esprili geçti.

Üç öğrenci olumsuz yönde görüş belirtmiştir. Birinci öğrenci dersin çok karmaşık olduğunu verilen süre içerisinde bir şey yazıp üretmediğini, anlamadığını. İkincisi ise, sıkıldığını bunun yerine normal ders işlemeyi tercih ettiğini. Üçüncü kişi de başkasının yaptığına devam etmekte ve aynı ders içerisinde farklı projeye çalışmakta zorlandığını dile getirmiştir.

Yanıtlardan da anlaşıldığı gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, bu teknikle ders işlenirken zevk aldıklarını ileri sürmüşlerdir. Dersten zevk almalarını; ders işlenirken farklı etkinliklere yer verilmesine (şiir, öykü, slogan, bilmece-bulmaca, problem yazma, afiş hazırlama), derste sıkılmamalarına, yapılan işten zevk almalarına, dikkatlerinin dağılmamasına, kendi fikirlerini üretmenin harika bir duygu olmasına, dersin eğlenceli ve esprili geçmesine, farklı ürünlerin ortaya çıkmasına bağlamışlardır. Bu tekniğin temelinde de bu özellikler vardır.

Öğrencilerin istasyon tekniği ile ders işlemenin diğer yöntem ve tekniklerle ders işleme göre farklılıkları konusundaki görüşleri nelerdir?

İstasyon tekniğinin kullanıldığı 5/C ve 5/B şubesindeki toplam 80 öğrencinin tümü, bu soruya “diğer tür ders işlemlerden çok farklı olduğunu” belirterek yanıt vermişlerdir. İki öğrenci ise, bu tekniği kullanmanın zor olduğunu söylemiş ve olumsuz görüş belirtmişlerdir.

İstasyon tekniği üst düzey düşünme becerilerinin kazandırıldığı bir öğrenme-öğretme sürecini kapsar. Öğrenciler dört- beş kişiden oluşan en az üç gruba, bazen de dört-beş gruba bölünebilir. Her gruptan belli bir sürede konuyla ilgili değişik etkinlikler yapması istenir. Söz gelişti liderlikle ilgili olarak bir gruptan slogan üretmesi, ikinci gruptan şiir yazması, üçüncü gruptan öykü yazması, dördüncü gruptan afiş yapması, beşinci gruptan bilmece-bulmaca yazması, altıncı gruptan problem yazması istenebilir. Hepsine yedi, sekiz dakikalık bir süre verilir. Bu sürenin sonunda gruplar yerlerini ve etkinliklerini değiştirirler. Bu süreç, her grubun tüm etkinlikleri yapmasıyla son bulur. Grupları oluşturan bireyler bir istasyon şefi ve bir de yazıcı seçerler. İstasyon tekniği ile öğrenci etkin olarak derse katılır. Öğretmen yalnız kuralları ve yapılacak işle ilgili ilkeleri koyar ve zamanı belirleyip söyler. Tekniğin kurallara uygun olarak kullanılmasını gözetler ve sağlar. Öğrencilerin birlikte çalışmalarını, başkalarının yapılan, fakat tamamlanamayan bir işin sürdürülüp tamamlamalarını, etkin katılımı, üretmeyi gerçekleştirebilir. Ayrıca tüm derslerle bağ kurulur. Bu soruya Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, özetlenerek aşağıda sunulmaktadır:

Zaman çok önemli ve iyi kullanılmalı. Saniyenin bile değeri var. Bir konu hakkında farklı derslerle ilişki kurdum. Matematikle, resimle, müzikle,

dramayla ilişki kurdum. Düşünmeyi öğrendim. Diğer derslerde yaratıcılığımı hiç kullanmadım; ama bu derste yaratıcılığımı fark ettim. Arkadaşlarımla çalışmayı öğrendim. Çaba sarf ettim. Grupla çalışmam, konuyu daha iyi anlamama yardım etti. Diğer yöntemlerden çok farklı. Eğlenceli. Sıkılmadım. Dikkatim dağılmadı. Öteki derslerde öğretmen anlatır, ben dinlerdim. Sonra uyurdum. Ama bu teknikte her şeyi ben ve arkadaşlarım yaptım. Uyumadım. Diğer derslerde düşünmeme gerek yoktu. Bu ders çok farklı. Benden düşünmem istendi. Diğer derslerde her şey hazır. Öğretmen, bilgisayar bana istediklerimi sundu. Oysa bu derste her şeyi ben ve arkadaşlarım üretti. Diğer dersler yalnız bir konuyla ilgili. Matematik ise matematik. Türkçe ise Türkçe. Sosyal bilgiler ise yalnız sosyal bilgiler. Oysa bu ders hepsiyle ilgili. Farklı etkinlikler var. Şiir yazdım. Besteledik. Oynadık. Afişleri boyadık. Slogan ürettim. Herkesin fikri alındı. Herkes düşüncesini söyledi. Yazdı.

Olumsuz düşünen iki kişinin görüşleri şöyleydi:

Bu teknikle ders işlemek çok zor. Önce ne yapacağımı anlamadım. Şaşırđım... Sınıf düzeni bozuluyor. Doya doya yazı yazamadım. Zaman hemen geçti. Aklımdan değilim böyle bir tekniğe...

Yanıtlara bakıldığında öğrenciler tekniğin diğer yöntem ve tekniklerle ders işleme göre farklarını bulmuşlardır. Bu teknikte zaman önemlidir. Öğrencinin eğitim ortamına etkin katılımı gereklidir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başkalarının yaptığı ve tamamlayamadığı işi sürdürüp bitirme de önemli bir kazanım olarak ele alınmaktadır. Sil baştañcılık yoktur. Toplumsal ve bireysel yaşamımızda sil baştañcılık baskındır. Hangi parti iş başına gelirse gelsin; öncekinin başlayıp bitiremediğini ya yıkar, ya da durdurur. İşe yeniden başlar. Bu zaman ve emek kaybına neden olur. Bu teknik, böyle bir anlayışı yıkmak, yerine başlatılan işi sürdürüp bitirme anlayışını ve tutumunu yerleştirmek amacına da hizmet eder (Gözütok, 2006; Sönmez, 2007; Morgil, Yılmaz & Yörük, 2007). İstasyon tekniğinde tüm dersler arasında ilişki kurulur. Öğrenci o konunun tüm derslerle bağlantısını kurar ve görür. Türkçe, matematik, resim, müzik vb. derslerle konunun nasıl ilişkilendirileceğini öğrenir. Bu, öğrencinin yaşama çok boyutlu bakmasını ve onu bir bütün olarak görmesini sağlayabilir.

Öğrencilere göre, istasyon tekniği ile ders işleme hangi duygu, düşünce ve becerileri geliştirmektedir?

İstasyon tekniğinin kullanıldığı 5/C ve 5/B şubesindeki toplam 80 öğrenci bu teknikle “birlikte çalışmayı, karar almayı, tamamlamayı, sorumluluk almayı, iletişim sağlamayı öğrendiklerini, düşüncelerini, görüş ve becerilerini geliştirdiklerini” belirtmişlerdir.

İstasyon tekniği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili davranışları kazandırmada etkili olabilir. Öğrencinin kendine, arkadaşlarına güvenmesini, başladığı bir iş yarım kalınca, onu kendinden sonra gelenin yapıp bitireceğini bilmesini sağlayabilir. Birlikte çalışma, birlikte karar alma ve uygulama becerilerini geliştirebilir. Öğrenciler arasında bilgi, beceri ve duygunun paylaşılmasını gerçekleştirebilir. Kişinin düşünme ve yaratıcılık gücünü üst düzeye çıkararak, elde ettiği bilgi, beceri ve duyguları yaşamda kullanabilen, yaşama bağ kurabilen bireyler oluşmasını sağlayabilir.

Öğrenmeye karşı güdülenmişliği artabilir. Nitekim öğrenciler, aşağıda belirttikleri görüşlerde bu özellikleri vurgulamışlardır:

Hayal gücüm gelişti. Kendimi sanatkar, bilgin gibi hissettim. Zaman önemli olduğundan hızlı düşünüp karar vermem gerekti. Başardım da bunu. Hızlı yazmam, hızlı ve doğru düşünmem, hemen karar vermem gerekti. Bunu öğrendim. Ben de bir şeyler yaratabildim. Yaratıcılığım varmış benim... Arkadaşlarla birlikte düşünmek çok güzel. Daha iyi şeyler yapıyor böylece.... Paylaşmakla bilgi büyüdü... Bilgi alışverişi yapmakla daha iyi işler yapılabiliyor öğretmenim... bu benim düşünme yeteneğimi, yorum yapma gücümü geliştirdi... Artık dünyaya farklı gözle bakabiliyorum.... Farkında olmadığım yeteneklerim ortaya çıktı. Ben de şiir yazabiliyordum... Hayret... Derse odaklandım. Sorumluluk aldım... Büyüklerimden yardım almadan ödevlerimi, derslerimi sınıfta arkadaşlarımla yapabiliyorum. Bu bana güven sağladı... Başkalarını dinlemeyi öğrendim... Beni de dinlediler... Grup içinde birlikte karar alma, uygulama çok önemliymiş... Arkadaşlarıma artık güveniyorum. Kendime de güveniyorum öğretmenim. Toplu çalışabiliriz. Birlikte çok iyi işler yapabiliriz. Ben değil biz önemliymiş. Günlük yaşamla bağlantı kurdum. Başarım kat kat arttı. Bunu hissettim. Diğer derslerde benim düşünceme hiç başvuramazlardı. Düşünce ortaya koyamazdım; çünkü bana kimse düşüncemi sormazdı. Korkardım düşüncemi söylemeye. Ama bu teknik öyle mi? Benden düşünmemi ve onu söylememi istiyor... Bir öğrenci "hiç yarar sağlamadı. Aynı konu üzerinde yoğunlaşamadım." demiştir.

Yukarıdaki verilere dayanarak istasyon tekniğinin üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları öğrencilere kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunlar video kayıtlarından ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerden elde edildi. Yazdıkları öykü, slogan, bilmece-bulmaca, matematik problemi, yaptıkları afişler bilişsel alanla ilgili üst düzey ürünlerdir. Ayrıca yazdıkları öyküyü sınıfta dramatize edip oynamaları ise devinişsel beceridir. Gruplar bunları sınıf ortamında sunarken videoya kayıt edildi ve bunlar üç uzman tarafından analiz edildi. Şiir, öykü, slogan, bilmece-bulmaca, matematik problemi yazma, afiş hazırlama Bloom taksonomisine göre üst düzey kazanımlardır. Yazılan öykünün drama edilmesi ise hem bilişsel, hem devinişsel, hem de duyuşsal alanla ilgilidir. Bu da üst düzey kazanımları içerir. Bu bağlamda istasyon tekniği ile bilişsel, duyuşsal, hem de devinişsel davranışlar, öğrenciler tarafından istenerek ve hoşlanarak, sıkılmadan kazanılmıştır. Bu, eğitim için önemli bir özelliktir; çünkü öğrenci, öğrenmeyi öğreniyor ve ondan zevk alıyor. Böylece içten pekiştiricilerle öğrenci, kazanımlara karşı olumlu bir duygu ortaya koyabiliyor. Bireyselliğin baskın olduğu, birlikte karar alınıp uygulanmadığı ve böyle bir çalışmanın başarısız olduğu toplumlarda, istasyon tekniği, bu eksikliği de gidermede etkili olabilir. Bu teknikle kişinin kendine, başkalarına güvenmesi de sağlanabilir. Toplumsal dayanışma ve iletişim etkili bir şekilde ortaya konulabilir. Ayrıca üst düzey becerilerin kazandırılmasında, düşünmeyi, özellikle yaratıcı düşünmeyi öğrenmede işe yarayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu verilere göre öğrenciler istasyon tekniğinin, yaratıcılıklarını arttırdığını, üst düzey bilgi, duygu ve becerileri kazandırdığını, arkadaşlarıyla ortaklaşa çalışmayı ve işbirliğini geliştirdiğini; başkalarının başlayıp bitiremediği işe devam etmeyi, çalışma

sırasında gruplara ayrılmanın arkadaşlarıyla yakınlaşmayı, güven ve dostluğu sağladığını vurgulamışlardır. Zamanın önemli olduğunu öğrenciler anlamışlardır. Belirtilen zamanda doğru düşünmenin, karar almanın ve uygulamanın gerektiğini yaşayarak öğrenmişlerdir. Kendisinin ve başkalarının görüş ve düşüncelerine saygı gösterildiği ve büyüklerden, öğretmenden hiçbir yardım almadan sorunları birlikte kendi başlarına çözdükleri için öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu tekniği sevdiklerini söylemişlerdir. Üstelik yaşamın bir bütün ve konunun diğer derslerle bağlantılı olduğunu görmüşlerdir. Öğrenciler odak-grup görüşmesinde "her zaman istasyon tekniği olsun, istasyon tekniği çok eğlenceliydi, lütfen her derste yapalım, yaşasın istasyon tekniği!.." diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Tüm bu verilere dayanarak öğrencilerin istasyon tekniğini sevdikleri ve benimsedikleri söylenebilir. Öğrenciler, günlük problemleri çözmeye kendilerine kolaylık sağlayan istasyon tekniğine; olumlu yaklaşım içinde olmuşlardır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

A. Öğretimle ilgili öneriler:

1. Bu teknik derse karşı öğrencilerin ilgilerini artırılabilir. Bunun için sınıf ortamında ders işlenirken şiir, drama, öykü, slogan, bilmece ve bulmacalara, problem yazma-çözme öğrencilerden istenebilir.
2. Öğretmenler ders işlerken istasyon tekniğini kullanabilirler.
3. İstasyon tekniğinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenciyi motive ederek derse ilgiyi artırabilir.
4. Öğretmenlere istasyon tekniğinin eğitim ortamında nasıl kullanılacağı öğretilir. Bu onların derse öğrencinin daha fazla katılmasını sağlamalarına neden olabilir.

B. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler:

1. Değişik ders, sınıf ve okul düzeyinde istasyon tekniğine karşı öğrencilerin ilgilerini belirleyen yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Baumert, J. & Waltermann, W. R. (1999). TIMSS-Schülerleistungen in Mathematik un den Naturwissenschaften am Ende der Sek. II im Internationalen Vergleich. MPIG 64, 2. Aufl., Berlin.
- Becker, H. (1988). Chemie-ein unbeliebtes Schulfach. In: MNU 31, s. 455
- Becker, H. (1994). Chemiedidaktische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland.
- Bryan, T., Nelson, C., & Mathur, S. (1995). Doing homework: Perspectives of primary students in mainstream, resource, and self-contained classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 10*, 85-90.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control therapy approach to human behavior*. New York: Springer Press.
- Cooper, H. & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 470-479.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*, 85-91.
- Indiana State Test of Educational Performance, I-STEP (1987). New York: CTB/McGraw Hill.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs*. New York: Oxford.

- Gözütok, D. (2004). *Öğretmenliği geliştiriyorum*. Ankara. Siyasal Yayınları.
- Gözütok, D. (2006). *The principles and methods in learning*. Ankara. Ekinos Yayınları.
- Graf, E. (2000). Naturwissenschaften in Unterricht-Chemie. 58-59, 11, s6-9.
- Hall, A. M. & Zentall, S. S. (2002). The effects of a learning station on the completion and accuracy of math homework for middle school students. *Journal of Behavioral Education, Vol. 10, Nos. 2/3, 2000, pp. 123-137*.
- Heilbronner, E. & Wyss, E. (1983). Bild einer Wissenschaft. In: Chiuz 17. Jg. H. 3, s69 ff.
- Krathwohl, D., Bloom, B.S., & Masia, B. (1964). *Taksonomi educational objectives handbook II: Affective domain*. New York.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Larson, R.W. & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education, 99, 418-443*.
- Mager, R. F. (1996). *Davranışsal amaçların hazırlanması*. (Çeviren: OsmanYaraloğlu). İzmir:
- Meyer, M. J. & Zentall, S. S. (1995). Observations of loud behavioral consequences: Attention deficit hyperactivity disorder with and without aggression. *Behavior Therapy, 36, 491-509*.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Yörük, N. Retrieved July 17 2007 from www.bodywalk.org/instructions.htm
- Murphy, J. & Decker, K. (1989). Teachers' use of homework in high schools. *Journal of Educational Research, 82, 261-269*.
- Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22, 314-323*.
- Sönmez, V. (2006). *Dizgeli eğitim*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Stork, H. (1995). Was bedeuten die aktuellen Forderungen "Schlervorstellungen berücksichtigen" für den Chemieunterricht in der Sekundarstufe? In:ZfDN 1, s15.
- Sullivan, J. E. (1991). *Attention deficit disorders: A guide for teachers and the ADD/ADHD student and homework*. Evansville, IN: University of Southern Indiana. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 294).
- Will, R. M. (1999). Outdoor classroom learning station techniques at St. Marks National Wildlife Refuge. Pages 223-23, in *Tested studies for laboratory teaching, Volume 20* (S. J. Karcher, Editor). Proceedings of the 20th Workshop/Conference of the Association for Biology Laboratory Education (ABLE), 399 pages.
- Zentall, S. S. (1975). Optimal stimulation as theoretical basis of hyperactivity. *American Journal of Orthopsychiatry, 45, 549-563*.
- Zentall, S. S. (1993). Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 60, 143-153*.
- Zentall, S. S. & Zentall, T. R. (1983). Optimal stimulation: A model of disordered activity and performance in normal and deviant children. *Psychological Bulletin, 94, 446-471*.
- Zentall, S. S., Hall, A. M., & Lee, D. L. (1998). Attentional focus of students with hyperactivity during a word-search task. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26(5), 335-343*.

OKUYUCULARINA BAKIŞ AÇISI KAZANDIRMA YÖNÜYLE AYLA ÇINAROĞLU'NUN ÇOCUK ÖYKÜ VE ROMANLARI

İbrahim KIBRIS *

ÖZET

Nitelikli bir çocuk kitabı, çocuklara üç yönden yararlı olur: Bakış açısı kazandırma, bilgi verme ve estetik duygular yaşatma. Bu seçeneklerden ikisi bir yana bırakılarak, bu yazının konusu olması nedeniyle *Bakış açısı* üzerinde durulmuştur. Bakış açısı; “Bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım.” diye tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi, henüz gelişimini tamamlamamış bir çocuğa, çevresinde karşılaştığı olay ve problemlere karşı; iyiden, doğrudan ve güzelden yana bir tutum takınması için olumlu bir bakış açısı kazandırılabilir mi? Bu konuda ne tür yaşantı örneklerinden yararlanılır?

Bu soruların yanıtları yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla tanınan Ayla Çınaroğlu'nun öykü ve romanlarından oluşturulan bir kesitten yararlanılarak verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca; “Çınaroğlu'nun bu yönde bir çabası var mı? Bunu hangi yaşantı örnekleriyle yapmaya çalışmıştır?” sorularına da yanıt verilmeye çalışılmıştır. Böylece, çocuk kitabı yazmak isteyen yazarlara da, yapıtlarında aktarmaya çalışacakları bakış açısı kazandırmaya yönelik tutumların nasıl olması gerektiği konusunda bir fikir vermesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bakış açısı, çocuk kitabı yazarı, çocuk kitabı yazmak, Ayla Çınaroğlu, yazınsal nitelikli çocuk kitabı

ABSTRACT

A high quality children's book is beneficial to children in three ways: giving them a view point, to give advice and to teach aesthetical values. This paper excludes two of them and focuses on 'giving a viewpoint'. A viewpoint can be defined as a perspective adopted while examining an event, an issue or an idea. Depending on this definition is it possible to gain a positive viewpoint for problems around to a child who has not completed his/her growing process? What kind of experiences could be beneficial about this subject?

In this paper, the answers of these questions will be provided through literary products of Ayla Çınaroğlu, who is a well known author of children's books. Besides, other questions like if Çınaroğlu has this kind of an aim will be answered through different examples. Thus at the end, clues about writing children's books aiming to gain children positive viewpoints towards life will be provided as well.

Key words: viewpoint, author of children's book, writing children's books, Ayla Çınaroğlu, literary children's books

1. GİRİŞ

Bakış açısı kavramını “Bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım.” olarak tanımlamak mümkündür (Türk Dil Kurumu, 2005: 95). Ancak bu kavramı, yazınsal nitelikli kitapların, çocuklara kazandırmak istedikleri açısından ikiye ayırmak mümkündür:

1. Yaratıcı bakış açısı kazandırma (Verilmek istenen iletiden yola çıkarak yeni bakış açıları ve çıkarımlar keşfetme),
2. Eleştirel bakış açısı kazandırma (Düşünen ve düşündüğünü araştırabilen, soran, sorgulayan, eleştirel bakış açısını kazandırma).

Yazınsal nitelikli bir çocuk kitabı çocuklara üç düzeyde yararlı olmalıdır.

Bunlar; bilgi sunma, bakış açısı sunma ve estetik yaşantılar sunma biçimindedir. Ancak bunlardan birincisi, roman ve öykü türü yazılarda, her ne denli çocuklar için yazılsalar da, doğrudan hedeflenen bir yarar değildir. Roman ve öyküler duygusal yönleri ağır basan, bir sanat yapısının taşıması gereken nitelikleri taşıyan yazılar olduğu için, ilk elden bilgi sunmak gibi didaktik-öğretici-bir hedefleri yoktur. Ancak böyle bir roman ya da öyküde büyüklerin yaşantılarından, yaşamla ilgili deneyimlerinden kesitler sunulabileceği için, bunları okuyan çocukların yaşam deneyimleri de ister istemez zenginleşmiş olacaktır. Böylece çocukların, içinde buldukları topluma uyumunda yarar sağlayan bu eserler didaktik bir işlevi de yerine getirmiş olacaktır.

Ayrıca bu tür eserler çocuklara yaşamla ilgili bir bakış açısı sunma işlevini de yerine getirmelidir. Sergilenen örnek yaşantılar yoluyla çocukların türlü durum ve olaylarla ilgili olarak yorum yapabilme, eleştirel bir tutumla olgu ve olaylara sorgulama, onları yaratıcılığa yönlendirme biçiminde olmalıdır. Ancak bir öykü ya da bir roman bu işlevleri yerine getirirken, hiçbir zaman bunu doğrudan ve yalın biçimde yapmamalıdır. Bu işlevini estetik yaşantılar yoluyla, imgesel bir anlatımla ve sezdirme yoluyla yerine getirmelidir. Bakış açısı genel olarak ana düşünceyle verilebileceği gibi, bu ana düşünceyle ilgili yardımcı ya da alt düşüncelerle de verilebilir.

Kısacası bir öykü ya da romanın öncelikli işlevi okuyucusunun yaşam deneyimlerini zenginleştirmek, onun yaşama karşı bakış açısını geliştirip değiştirmek olmalıdır. Ancak bunu yaparken de sanatın bir kolu olan yazınsal olanaklardan da yararlanmasını bilmelidir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Büyükler için yazarlar, duygu ve düşüncelerini diledikleri gibi anlatabilirler. Ancak çocuklar için yazmak, büyükler için yazmanın ötesinde, sorumluluk isteyen bir iştir. Çünkü çocuk yazarının okuru henüz gelişimini tamamlamamış, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilemeyen, henüz gelişmekte olan bir insandır. Bu nedenle ona neyin nasıl sunulduğu önemlidir. Bu araştırmanın amacı, bu yönüyle Ayla Çınaroğlu'nun; çocuk öykü ve romanlarında yukarıda sözü edilen sorunla ilgili bilinçli bir tutum izleyip izlemediğini saptamaya çalışmaktır.

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Bu çalışmada, daha çok “bakış açısı” üzerinde durulacaktır. Bu amaçla da Ayla Çınaroğlu'nun Mavibulut yayınlarınca “Öykü kitapları” olarak okuyucuya sunduğu 9-12 yaş arasına seslenen yedi kitabı incelenmiştir. * Kitaplarda yer alan; çocuk okurlara bakış açısı kazandırma, bu amaçla onlara kimi olay ve olgular karşısında nasıl davranacaklarıyla ilgili seçenekler sunan ya da hazır görüşlerin sunulduğu kısımlar taranmış ve not alınmıştır. Daha sonra da bu kısımlar, öykünün bütünü içindeki yerine oturtularak özetlenmiş ve metin içindeki bağlamıyla birlikte saptanmaya çalışılmıştır.

* 1. Çikolatayı Kim Yiyecek, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 2007 (Birinci Basım: 2002).
2. En Büyük Takım Bizim Takım, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 2007 (Birinci Basım: 1998).
3. Altın Kanatlı Topçin, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 1997 (Birinci Basım: 1995).
4. Mago, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 1997 (Birinci Basım: 2000).
5. Tülüş, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 2001.
6. Beyaz Benekli At, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 2006 (Birinci Basım: 1995).
7. Uzun Güzeli, Uçanbalık Yayınları, İstanbul 1995 (Birinci Basım: 2007).

* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

4. İNCELENENEN ÖYKÜ VE ROMANLARDA BAKIŞ AÇISI KAZANDIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARLA İLGİLİ SAPTAMALAR

Çınaroğlu'nun "Çikolatayı Kim Yiyecek" adlı kitabı 8 farklı öyküden oluşmaktadır. Öyküler, genel olarak çocuk kahramanlı olup çocuğun dünyasında gerçekleşebilecek türden olayları içeren, belli bir ana düşünceyi dile getirmekten çok, çocukları sıkımayacak, onlara okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yalın öykülerdir. Ancak, zaman zaman, çocukların muhakeme yapmasına neden olabilecek, eleştirel bir bakış açısına yönelik durumlar da yok değildir. "Yağmur Yağarsa" adlı öyküde, öykü kahramanı, Gülten Abla'ya yaprakların sonbahardaki değişimleriyle ilgili bir soru sorar. Gülten abla soruyu yanıtladıktan sonra, öykü kahramanı Mine'ye şöyle der: (...) İşte, ağaçlar böyle soyununca da insanların giyinmesi gerekiyor. Çünkü havalar soğumaya başlıyor. " (s. 20).

Böylece, son bahardaki değişim düz bir biçimde değil, bir gerçeğin soyutlanmasıyla ve bir tür dolaylamayla verilmiş oluyor.

"Ablamın Kolu Kırıldı" adlı öyküdeyse, ilgi çekmek için hastalanan bir çocuğun ağzından, bu davranışın yanlışlığı şu sözlerle belirtilir: "Evin kralı değil, ülkenin, dahası dünyanın hükümdarı olmak bile vız gelir. Ben yalnızca iyileşmek istiyorum..."(s. 32).

"Hırsıza Mektup" adlı öyküdeyse, bir beyaz güvercini çalan hırsızın bu yöndeki davranışlarını değiştirme isteği yine bir çocuğun ağzından dile getirilir. Başka bir kişinin, benzer bir davranışı yapmaması için, ona çok duygusal bir yolla farklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılır. Mektubu yazan çocuğun son cümleleri şöyledir: "Yanıyorsun... Sen onu bizden değil, mavi göklerden çaldın. Tutsak da olsa yalnızca mavi gökleri düşünüyor o, mavi göklerin güvercinidir, senin değil..." (s. 54)

Son öykü olan "Kedilerim"deyse, bir dizi olay yoluyla, insanların hayvanlara karşı olan sorumluluğu belirtilmeye çalışılır. Böylece Çınaroğlu, çocuk okurlarına örnek yaşantılar sunarak, hayvanlara farklı bakış açılarıyla yaklaşılması gerektiğini anlatmak ister (s. 55 +).

Mago adlı romandaysa, insan olmaya özenen minik maymun Mago'nun penceresinden, içinde yaşadığımız toplum değişik yönleriyle anlatılmaya çalışılır. Maymun terbiyecisi Kırık Amca, yıllardır emrindeki hayvanları eğitmek için katı yöntemler kullanmıştır. Sonunda, geç de olsa yanıldığını anlamış ve bu katı davranışın yerini sevgiye bırakmıştır. Artık anlamıştır ki, eğitimde, sevgi katılıktan çok daha önemlidir. Romanda Kırık Amca'nın bu konuyla ilgili düşünceleri şöyle dile getirilir:

"Bu yüzden de bütün sevgisini hayvanlara vermişti. Hatasını, belki de böylece düzeltmeye çalışıyordu. Eskiden yaptığı gibi; daha doğrusu ustasından öğrendiği gibi hayvanları korkutarak, aç bırakarak, acı çektirerek terbiye etmeye çalışmıyordu artık. Onlarla daha başka, insanca bir iletişim kurmaya çalışıyordu. Çoğu zaman başarıyordu da bunu. Sevgi ve anlayışla yaklaşarak yaptırıyordu istediklerini." (s. 8)

(...)

"Terbiyecisi; bu yaşlı adam, eğer istese ona zorla, döverek, aç bırakarak her istediğini yaptırabilirdi. Bu mümkündü. Ama öyle yapmıyordu Kırık Amca, buna

gerek görmüyordu; hep sevgiyle, anlayışla, sabırla yaklaşıyordu ona. (s. 10)."

Maymun ailesinden olan İrimay, artık kendisinin, içinde yaşadığı toplumda gereksiz olduğuna inanmıştır. Bu yüzden de yapabileceği pek çok şeyden bile kendisini uzak tutmaktadır. Arkadaşı Kınalı Çip, İrimay'a bir şeyler yapmanın, yararlı olmanın gerekliliğini söyler ve böylece okura da içinde bulunulan topluma yararlı olmayla ilgili bakış açısı sunulmaya çalışılır:

"Sonuçta o da (Kınalı Çip, İ. K.) gösterilere çıkması, yeteneklerini sergilemesi gerektiğini söylüyordu. 'Gösterilere çıkarsan, mutlu olursun' diyordu. 'Çocuklar çok sever seni. Konuşabildiğine göre şarkı da söyleyebilirsin. Güzel, renkli giysiler giyiniş çıkarsın piste. Ben de yardımcı olurum o zaman.' "

Mago insanların içinde, onlara uyum sağlamıştır. Yine de zaman zaman kendisiyle ilgili muhakemeler yapar. Böylece romanda, okuyucunun insan olmayla ve insan gibi yaşamakla ilgili görüşü etkilenmeye çalışılır: "Şimdi Mago daha da bilinçli, derinliğine düşünebiliyordu. Şu zavallı köpeçik, sanki Mago'nun başına gelebileceklerin bir örneğini gösterir gibiydi. Yok yok, o bir hayvan değildi artık. Ama gerçek bir insan olması, insanlarla birlikte, insan gibi yaşayabilmesi için çalışması gerekecekti."

Aynı romanda okuma yazma bilmenin önemine yönelik de, okuyucunun bakış açısını etkileyebilecek şu cümlelere yer verilir: "Ne olur okuyup yazmayı bilseydi. Saati okumayı da... Bilseydi eğer, o zaman... Saate gitti gözü gene. O da ne?.. Az uzunca olan yukarıdaki ok biraz sağa doğru ilerlemişti işte. Bir yandan ekmeğini yerken, bir yandan da ilgiyle, sabırla yeniden izlemeye koyuldu." (s. 57).

Mago insan olmak, insan gibi davranabilmek konusunda başlangıçta biraz çekimserdir. Ancak daha sonra kendi kendine, eleştirel bir yaklaşımla hem çalışkan ve başarılı olmanın önemini dile getirir. Böylece okuyucunun da insan olma konusundaki bakış açısı etkilenilmeye çalışılır: "Ama ne olursa olsun yılmayacaktı. Değil mi ki bu sınavı başarıyla atlatmıştı, bundan sonrakileri de başarabilirdi. Başarmak için elinden geleni yapacaktı. İşte böylesine kararlıydı okuldaki yaşantısının ilk gününde." (s. 64).

Mago, hizmetli olarak çalıştığı okulun görevlilerinin davranışlarını da sorgular. Sonunda doğru olanın ne olması gerektiğiyle ilgili olarak bir yargıya varılır ve okuyucuya da eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi için bir fırsat sunulur: "Baş yönetici Hanım'la yardımcısının kusur arayan, aşağılayıcı, sert bakışları olmasa daha da mutlu olacaktı Mago. Yapmasını istedikleri şeyleri emir vererek değil, yumuşakça söyleselerdi çok, çok daha mutlu olacaktı." (s. 67).

Mago, okulda ağlarken gördüğü, içini çeke çeke ağlayan kız çocuğunu susturmak için bir yol arar. Bunun için de yine kendi kendine bir sorgulama yapar. Böyle durumlarda ne yapılabildi? Bu sırada, böyle durumlarda babasının ne yaptığı gelir aklına. Kendisi huysuzlanmaya başladığında, babası ilginç bir şekilde konuyu değiştirir, onun ilgisini başka yöne çekerdi. Mago da kıza anısını yaparak onun ilgisini dağıtır ve onu ağlamaktan alıkoymuş olur (s. 70).

Yine Mago, küçük çocukların iyi beslenip gelişebilmeleri için durumu kendi

kendine sorgular ve sonunda çalıştığı okulda öğretmen olan Erdem Bey'den duyduklarını okuyucuya aktarır:

“Ne var ki; küçük çocukların iyi gelişebilmesi için başka tür besinlere de gerek olduğunu anlatmıştı Erdem Öğretmen. Sabah kahvaltısında verdikleri sulu çorbanın besleyici niteliği yoktu. Arada bir peynir kırıntıları, çürük birkaç zeytin de veriyorlardı, ama bunlarla ancak bir kuş doyabilirdi. Yumurta? Et? Balık? Taze meyve?.. Çocukların yemesi gereken şeylerden hiçbiri yeterince verilmiyordu. İşte bu yüzden solgun yüzlüydüler.

Mago'nun çalıştığı okulda, yöneticiler iki hizmetliye birden maaş ödeyemeyeceklerini, bunun sonucu olarak da artık yaşlanmış olan eski hizmetliyi işten çıkarmaları gerektiğini belirtirler. Bunun üzerine Mago da “Peki, o zaman bana verdiğiniz aylığı Bahçivan'a veriniz. Ben istemiyorum. Yeter ki onun da bundan haberi olmasın.” (s. 83) der. Yöneticiler de bu öneriyi hemen kabul ederler. Ancak Mago, yöneticilerin bu tavırlarından çok rahatsız olur. Sözlerinin bitmesini bile beklemeden dışarı çıkar. Daha sonra da Mago'nun düşünceleri yazarın ağzından şöyle dile getirilir: “Bu kötü yürekli insanlar içini bulandırıyor. Her şeyi bırakıp kaçmak, evine dönmek isteği duyuyordu içinde. Nasıl bunca duygusuz olabiliyordu bu uygar insanlar. Akli almıyordu. Uygarlık denilen şey bu muydu? Sonra Çiçek'i, Erdem Öğretmen'i, Bahçivan'ı, çocukları düşündü. Bir tek iyi şey için bin kötülükle savaşmaya değerdi (s. 83 +).

Mago, okulda, yoksul öğrencilere yardım amacıyla toplanan eşyaların kamyonlara doldurulup gizlice başkalarına satılmasını ve böylece yöneticilerin haksız kazanç sağlamalarını görünce de çok şaşırır. Gene olanlarla Mago'nun düşünceleri aktarılır. Böylece okuyucunun bakış açısı olumlu yönde etkilenmeye çalışılır: “Akli iyice karışmıştı, insanların, küçük çıkarları için bunca aşağılanmayı göze alabilmelerine şaşırıp kalıyordu. Bunca dolambaçlı işe akli ermiyordu bir türlü. (...) Gözünde bunca büyüttüğü bu uygar insanların arasında, böyle kötü yürekli acımasızlar da vardı işte... Babası ve anası boşuna kaçıp sığınmamışlardı ormana. İnsanlar böyleydi demek; kimi çok iyi, kimi de çok kötü...”

Ama çocuklar? Onlar kötü değildi. İyilik ve kötülük mayasını büyükler katıyordu çocukların içine. (...) İnsanlar, uygarlığı yalnızca iyilik mayasıyla geliştirmiş olsalardı keşke... (...) Keşke, Bahçivan'ı hiç görmemiş; Erdem Öğretmen'i, Çiçek'i çocukları hiç tanımamış olsaydı. O zaman onlarsız yaşamak böylesine gereksiz, böylesine tatsız gelmeyecekti belki.” (s. 94+).

Böylece okuyucunun, iyi ve dürüst insan olmayla ilgili bakış açısı olumlu yönde etkilenmeye çalışılır.

Sonunda Mago'ya hak veren Erdem Öğretmen insanlık adına şu sözlerle ondan özür diler: “Senden tüm insanlık adına özür dilerim Mago (s. 102).

Altın Kanatlı Topçin; okula yeni başlayan Mine'nin “Topçin” adını verdiği böceğiyle olan arkadaşlığını, dostluğunu anlatır. Mine, yeryüzündeki kötülüklerle bireysel olarak savaşmanın zorluğunu böceğiyle kurduğu dostluktan yararlanarak

anlatmak ister.

Mine'yle teyzesi Nesrin, bir gün hamburgerciye giderken yolda, işçilerin ağaçları keserek yol açtıklarını görürler. Yaptıklarının doğru olmadığını işçilere belirtirler. İşçiler de patrona söylemeleri gerektiğini söylerler. Patronsa oldukça umursamaz bir biçimde şöyle der onlara: “Dümdüz olacak işte, daha iyi değil mi? Zaten orası çamur oluyor yağmur yağınca. Hem siz ne karışıyorsunuz, çekin gidin yolunuza.” (s. 40). Nesrin ve Mine hayal kırıklığına uğrarlar. Ondan böcekleri Topçin'in yardımıyla intikam alırlar. Kendi görüşlerini ortaya koyarak işçilerin düşüncelerini değiştirmeye çalışırlar.

Mine'nin annesi de falcılara karşı okuyucunun bakış açısını etkilemek üzere şöyle konuşur: “Her şeyi bilseler ne olur, bilmeseler ne olur. Kime ne yararı var ki?.. Saf insanları kandırıyorlar işte. Hiç o soygunculara para verilir mi?” s. 53).

Tülüş, daha okula bile gitmeyen Selma'nın böceğiyle birlikte yaşadığı olayları içine alan bir çocuk romanıdır. Tülüş, özellikle çöplüklerde insanların attığı eşyaları yiyen ve sonra da aynısını yapan bir böcektir. Tülüş'ün bu özelliği, Selma ne kadar saklasa da ortalığa yayılır. Televizyoncuların yoğun ilgisiyle karşılaşan Selma, bir gün böceğini evden kaçıtır. Bir televizyoncunun yardımcısı olan Aslı, görevinden ayrılarak Selma'ya ve böceğine sahip çıkar. Onu evinde saklar. Ancak Aslı'nın annesi bu böceğin evde kalmasına izin vermez. Ondan korktuğunu ve öğrendiğini söyler. Bunun üzerine Aslı annesini şu sözlerle ikna etmeyi başarır:

“Anneciğim, lütfen, dinle... Bak, biliyorum, isteyerek değil ama bana da aynı takıntıyı aşıladın. Ben de hep hayvanlardan korkup öğrendim. Artık senin gibi olmak istemiyorum anne. Bugün ilk kez bir hayvanı okşadım. Bu yaşıma geldim ve bir hayvanı ilk kez okşadım. Küçük, masum bir canlıyı... Nasıl bir duygu olduğunu bilemezsin... (...)”

“Sonrasını anlatmaya gerek yok. Aslı'nın annesi de il kez bir hayvanı okşamanın mutluluğunu duydu.

Böylece, hayvan sevgisiyle ilgili olarak, okurların bakış açılarını çok etkileyecek bir yaşantı örneği sunulmuş olur.

Selma, uçup giden ve özgürlüğü seçen böceğiyle birlikte gitmek ister. Bu sırada Aslı araya girip Selma'ya bu düşüncesini değiştirmesi için şöyle der: “Dur Selma, (...) belki yalnız gitmek istiyor. Baksana, onun başka bir dünyası var. Belki de gitmiyor, yalnızca uyumak istiyor kozasının içinde.” (s. 96).

Tülüş romanının sonlarına doğru Çınaroğlu öyküyü bir yerde kesip sonucu okuyucuya bırakır gibi yapar. Daha sonra da romanda yer alan kişilere göre, romanın nasıl sonuçlanacağıyla ilgili yorumlar yaptırır. Böylece, okuyucunun, değişik bakış açıları geliştirmesine katkıda bulunur (s. 97 ve sonrası)

En Büyük Takım Bizim Takım; Çınaroğlu'nun sekiz öyküden oluşan bir kitabıdır. Okuyucunun bakış açısını değiştirmeye yönelik izlere kitabın üçüncü öyküsü olan “Kadınlar Uzay İstasyonu” adlı öyküde rastlamak mümkündür. Öykünün

kahramanı olan Pelin, saçları kesilmek üzere, kuaföre getirildiğinde, annesine şöyle sorar:

- Anne, kuaför berber değil mi?
- Evet.
- O zaman neden berber demiyoruz.?
- Bilmem. Herkes öyle diyor da onun için herhalde.

Annesinin bu sözleri karşısında, Pelin düşüncelerini şöyle belirtir: “Hoppala!.. Bütün arkadaşları öyle diyor diye, ağabeyime ‘Boş ver lan,’ dediğim için annemden tonla azar işiten sanki ben değilim. Unuttuğumu mu sanıyor ne? (...)

- Herkesin ne dediği bizi ilgilendirmez. Biz doğru olanı söylemeliyiz (s. 22).”

Daha sonra “Star Kuaför” yazar işyerinin önüne geldiklerinde, Pelin işyerinin adından yola çıkarak durumu şöyle sorgular: “Evet, neyse ki *Star*’ın *yıldız*, *kuaför*’ün de *berber* anlamına geldiğini biliyorum. Yabancı dilde bildiğim başka sözcükler de var. Daha da çoğunu öğrenmek isterim ama burada bunları neden yabancı dilde yazdıklarını da anlamıyorum. Doğrudan ‘Yıldız Berberi’ deselerdi ya.(s. 22)”

Böylece Selin’in aracılığıyla, konuşurken, Türkçesi varken, yabancı dilden sözcükleri almamız ve yerine Türkçelerini kullanmamız gerektiği konusunda okuyucu bilinçlendirilmeye çalışılır. Yine aynı konuda bir uyarı da “Pastaların Dilinden Kim Anlar” adlı öyküde yapılır. Anne süpermarketlere neden bakkal ya da büyük bakkal denilmediğinden yakınır. Yine bu öyküde de, karşılığı varken Türkçelerini kullanmamız gerektiği konusunda okur etkilenmeye çalışılır (s. 49).

“Deniz Altında Yüz Beş Metre” adlı öyküde de özgüven konusunda, öykü kahramanı olan çocuk, dalmayla ilgili olarak okuyucunun bakış açısını şu sözlerle etkilemeye çalışır: Yüzebilirim dedim, başarıyorum dedim. Başarmalıyım. Daha ilerde, büyüdüğümde, çok daha zorlarının üstesinden gelebilmek için bugün bu yarıştan yüzümün akiyla çıkmalıyım.” (s. 38).

Kitabın son öyküsü olan “Ablam Meslek Seçiyor”da da meslek seçimiyle ilgili okuyucuya mesaj verilmeye çalışılır. Bütün aile bireylerinin karışması üzerine öykü kahramanı Can isyan eder ve şöyle der:

- Herkes neden karışıyor ki? O hangi mesleği isterse onu seçer. Ama önce kendi kendine düşünmeli. Herkes bir şeyler söyleyip duruyor, onun da kafası karışıyor. Siz karışmayın da o kendisi seçsin mesleğini (s. 62).

“Beyaz Benekli At” dört uzun öyküden oluşan bir çocuk kitabıdır. “Balıkanya Şemsiyeleri adlı öyküde, Şemsi Balık, Bilgin Balık’ın anlamsız tavrından sonra üretim konusunda düşüncelerini şöyle dile getirir: “(..) Suyun bittiği yerde yaşayan insanların, güneşin sıcağından ve kendi göklerinden gelen sulardan korunmak için bu şemsiyeleri kullandıklarını, oysa burada, denizin içinde böyle bir şeyin gereksiz olduğunu söyledim. Böylesine gereksiz ve anlamsız bir üretim, ülkemizi türlü zararlara sokabilirdi. Daha yararlı bir şey, ne bileyim, yavru balıklar için oyuncaklar üretebilirdi şemsiye yerine (s. 37).”

Ayrıca aynı öykünün sonunda, denizi kirletmeyle ilgili olarak da okuyucunun bakış açısı etkilenmeye çalışılır (s. 44)

İncelenmiş olan kitaplardan biri de olan “Uzay Güzeli” adlı romandır. Roman, ilköğretim üçüncü dördüncü sınıf düzeyinde, bilim kurgu özellikli bir uzun öyküden oluşmaktadır. Ancak bu romanda, çocuklara yönelik olarak, onların herhangi bir konuda bakış açısı kazandırmaya yönelik örnek bir yaşantıya rastlanmamıştır. Bu nedenle Uzay Güzeli’nden daha fazla söz edilmeyecektir.

“Örgücü Nine” adlı öyküdeyse, yaptıkları ve ürettikleriyle tembel insanların yaşadığı bir köyde, köylülere örnek olup özellikle gençleri tembellikten kurtaran ninenin yaşantısından bir kesit sunulur. Örgücü Nine, sonunda onların yaşama karşı olan tembel ve miskince bakışlarını değiştirir. Bu durum, öyküde şu sözlerle belirtilir: “Sonunda çocukların tümü de sıcak yün giysiler içindeydi. Daha da güzeli, canlı, sağlıklıydılar şimdi; güç dolu, çalışma isteği doluydular. ‘Örgücü Nine’lerine nasıl teşekkür edeceklerini bilemiyorlar, bir şeyler yapmak, yararlı olmak için çırpınıyorlardı.” (s. 65).

5. SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

Ayla Çınaroğlu kitaplarında çocukların dünyasını, düşüncelerini, duygularını, sevinçlerini, korkularını, kaygılarını yine onların bakış açısından onların diliyle dile getirme ve sonra da onlara belli bir seçenek sunarak ya da belli bir yön göstererek tutum ve tavırlarını etkilemeye yönelik örneklere sık sık yer vermektedir. Çınaroğlu, hem bir çocuk kitabı resimleyicisi hem de çocuklar için yazan bir öykücü ve romancı olarak bu konuda bilinçli bir tutum izliyor denilebilir. Ancak Çınaroğlu, çocukları yaratıcılığa zorlayıp, onların sorgulayıcı birer insan olmaları için, kimi zaman belli ilkeleri göz ardı etmekte, biraz aceleci davranarak öykü ya da roman kahramanlarının yerine kendisi konuşmaktadır. Kimi zaman da okura bir düşünce alanı bırakmadan, kişileri aracılığıyla söyleyeceklerini sıralamakta, okuyucusunun yorum yapma alanını daraltmaktadır. Unutulmamalıdır ki, çağdaş anlamda okuma yazma becerisi kazandırılacak insanlara okul öncesi yıllardan başlanarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla duyma ve anlama sorumluluğu verilmesi gerekir. Çocuklar okuma eyleminin daha etkin bir üyesi yapılmalı, yazarın aktardıklarından anlam oluşturma görevi zaman zaman da okurlara bırakılmalıdır Sever: 2003: 16).

Bu çalışmayla, *çocuk* yazarı olmanın; çocukla ilgili bir sorumluluğu da yüklenmek anlamına geldiği açıkça ortaya çıkmaktadır. *Boş bir sayfa* ya da şekil verilmeyi bekleyen bir *hamur* konumunda olan çocuğu, geleceğe hazırlamada, bir yazar yazdıklarıyla etkili olmak istiyorsa, yazarlığın ötesinde, eğitim bilimleri ile ilgili gelişmelerden de yararlanmasını bilmelidir. Dahası seslendiği çocuğa, eğitim programlarının kazandırmayı hedeflediği kazanımlardan da haberli olmalı ve bunları, yazdıklarına yazınsal estetiğin istediği nitelikte yansıtmasını bilmelidir.

KAYNAKÇA

- ÇINAROĞLU, Ayla, 2007: **Çikolatayı Kim Yiyecek, Uçanbalık Yayınları, İstanbul (Birinci Basım: 2002).**
- _____ 2007: **En Büyük Takım Bizim Takım**, Uçanbalık Yayınları, İstanbul (Birinci Basım: 1998).
- _____ 1997: **Altın Kanatlı Topçın**, Uçanbalık Yayınları, İstanbul (Birinci Basım: 1995).
- _____ 1997: **Mago**, Uçanbalık Yayınları, İstanbul (Birinci Basım: 2000).
- _____ 2001: **Tülüş**, Uçanbalık Yayınları, İstanbul.
- _____ 2006: **Beyaz Benekli At**, Uçanbalık Yayınları, İstanbul (Birinci Basım: 1995).
- _____ 1995: **Uzay Güzeli**, Uçanbalık Yayınları, İstanbul (Birinci Basım: 2007).
- İPŞİROĞLU, Zehra, 2005: **“Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?” Çağdaş Eğitimde Sanat**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayını, İstanbul 1994.
- Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
- KIBRIS, İbrahim, 2005: **Çocuk Edebiyatı**, Tekağaç Eylül Yayınları, Ankara.
- SEVER, Sedat, 2003: **Çocuk ve Edebiyat**, Kök Yayıncılık, Ankara.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAYIM VE YAZIM ESASLARI YÖNERGESİ

AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Türkiye ve Dünyada eğitim alanına katkıda bulunmayı amaçlayan özgün araştırma makalelerin, deneme/derleme ve çevirilerin yayımlandığı bilimsel ve hakemli bir dergidir.

Sene de iki defa yayımlanması planlanmıştır. Makaleler Türkçe, Almanca, Fransızca ve İngilizce olarak verilebilir. Dergiye gönderilen yazıların daha önce başka bir yerde yayımlanmamış veya başka bir dergide yayımlanmak üzere sunulmuş olmaması gerekmektedir.

Hakemler tarafından olumlu rapor verilmeyen yazılar yayımlanmaz ve yazarına iade edilmez. Yazılar yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi bütün yayım haklarına sahiptir.

Yazım Esasları

*Tüm yazılar A4 (210X297 mm) formunda, Times New Roman yazı karakteri ile bilgisayardan 10 punto ve 1,5 satır aralığı ile Microsoft Word (5.0 ya da yukarısı) programı ile yazılmalıdır. Sayfa numaraları sağ üst köşede belirtilmelidir.

*Tüm sayfa kenarlarında 2,5 (1 inch) cm. boşluk bırakılmalı ve satır sonundaki sözcükler bölünmeden yazılmalıdır. Genel olarak bir yazı (tablo, şekil, fotoğraf ve kaynaklar dahil) yirmi sayfayı geçmemelidir.

*Yazılar efdergi@ibu.edu.tr adresine dijital olarak gönderilmelidir.

*Hakemlerin incelemesi ve yazar tarafından gerekli düzeltmelerin yapılmasından sonra yazının son şekli efdergi@ibu.edu.tr adresine gönderilmelidir.

Sayfa ve Metin Düzeni

Metnin ilk sayfasında, Times yazı karakteri ile 12 punto büyük harf, kalın (bold) ve ortalanmış olarak BAŞLIK yazılmalıdır. Yazar(lar)ın adı ve soyadı unvan belirtilmeden başlığın iki aralık altına ad küçük ve soyad büyük olarak yazılmalıdır. Bunun bir aralık altına yazar(lar)ın unvanı ile birlikte çalıştığı kurum, araştırmanın yapıldığı üniversite ve adres (e-mail, telefon ve fax numaraları ile birlikte) verilmelidir. Yazının uzmanlık, doktora gibi bir teze dayanıp dayanmadığı, herhangi bir konferansta sunulup sunulmadığı hususunda bilgi verilmelidir.

İkinci sayfada Türkçe ve üçüncü sayfada İngilizce başlık ve özet (abstract) olmalıdır. Özet Times yazı karakteri ile 10 Punto ve 1,5 satır aralığı ile 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Her özetin alt kısmında yazı konusunun göstergesi olabilecek 3-6 arasında değişen anahtar sözcükler (keywords) Türkçe ve İngilizce olarak verilmelidir.

Ana bölüm başlıkları: Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç olarak verilmelidir. Ana bölüm başlıkları büyük harf ve bunu izleyen alt bölüm başlıkları küçük harf ile kalın (bold) olarak yazılmalıdır. Ana bölüm başlıkları numaralandırılmalıdır (1.Giriş 2.Yöntem... gibi)

Tablo ve şekillerin kendileri her biri ayrı sayfada olacak şekilde verilmelidir. Bütün şekil ve tabloların bir numarası olmalı, isimleri üst kısımlarında yazılmalı, metin içerisinde atıf yapıldığı yerde numara sırasıyla verilmelidir. Dipnot vermek için rakam veya yıldız (*) kullanılmalıdır. Dipnot her sayfanın altına ana metinle bir çizgiyle ayrılarak yazılmalıdır.

Kaynaklar

Kaynakların yazımında American Psychological Association (APA) yayım kılavuzundaki kurallar uygulanır.

Kaynaklar metin içinde yazarın soyadı ve yayım yılı parantez içinde gösterilerek verilir: (Ateş, 1986) (White and Gunstone, 1992)

Aynı parantezde birden fazla kaynak gösteriminde alfabetik sıra izlenir: (Erdemir, 1986; Entwistle, Blair ve Hansell, 1999; Seçkin, 1999)

İkiden daha fazla yazarlı makaleler metin içerisinde ikinci defa atıf yapıldığında ilk yazarın soyadı ve diğerleri (et. al.,) ibaresi kullanılır: (Turgut ve diğerleri, 1997)

Yapılacak atıfta sayfa numarası da belirtilmek isteniyorsa eserin yayım tarihinden sonra, virgül konularak sayfa numarası yazılabilir: (Işıkoğlu, 2000, s.9)

Kaynakça Örneği

Periyodik Makaleler

Yazar(lar)ın soyadı ve adlarının baş harfi. (Basım yılı). Makale başlığı. *Derginin adı*, Cilt, (sayı), sayfa no.

Fidan, N., & Baykul, Y. (1999). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10_(15), 7-20.

Johnson, M., Reid, A., & Harding, M. (1999). Secondary school pupils' attitudes to biology. *Journal of Biological Education*, 33, (2), 84-86.

Kitap

Yazar(lar)ın soyadı, ve adlarının baş harfi. (Basım yılı). *Kitabın başlığı* (Baskı sayısı). Basım yeri: Basımevi

Turgut, M.F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7.baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Bildiri

Yazar(lar)ın soyadı, ve adlarının baş harfi. (Bildirinin yapıldığı yıl, Ay). *Bildirinin Başlığı*. Sunulduğu kongre veya sempozyum, İl ve Ülke.

Çakır, M. (2000, Eylül). *Fen bilimleri eğitiminde öğrenme ve kavrama zorluklarının saptanması*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.

Yazışma Adresi

Prof. Dr. Süleyman ÇELENK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 Gölköy/BOLU
Tel: 0374 2541000 (pbx) / 1670
Faks: 0374 253 46 41
e-posta: celenk_s@ibu.edu.tr