



Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

Şengül S. Anagün, Pelin Yalçınoğlu, Ali Ersoy

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-
Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırıcılık
Açısından İncelenmesi

Selâmi Yeşilyurt, Şeyda Gül

Ortaöğretim Öğrencilerinin Taşıma ve Dolaşım Sistemleri
Ünitesi ile İlgili Kavram Yanılgıları

Gökhan Baş

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce
Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi
Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Mediha Sarı

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının
İncelenmesi

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitim Bilim

KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ*
Journal of Theoretical Educational Science
ISSN: 1308-1659

Sahibi / Owner
AKÜ Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Fatih NURAY (Dekan)

Editör / Editor
Doç. Dr. Murat PEKER

Yayın Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Dr. Süleyman YAMAN (Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing
Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi (TEİ),
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS),

Redaksiyon / Redactions
Arş. Gör. Koray KASAPOĞLU - Arş. Gör. Erhan AKDAĞ

Yazışma Adresi / Address
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03030 Afyonkarahisar, Turkey
Tel: +90 272 2281418

e-mail: editor@aku.edu.tr veya editorkebd@gmail.com

* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.
Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

Hakem Kurulu

- Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU (Adnan Menderes Üni.)
Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet İŞIK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniv.)
Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun U MAY (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Bülent ALANER (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevat CELEP (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Emin KARİP (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Zirve Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil ARDAHAN (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. H. İbrahim YALIN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Gaziantep Üni.)
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Emin ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Cumhuriyet Üni.)
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (TED Üniversitesi)
Prof. Dr. Remzi KINCAL (Çanakkale 18 Mart Uni.)
Prof. Dr. Rıfat OKÇABOL (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin TURAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevdâ BEKMAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Sinan OLKUN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Soner Durmuş (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Süleyman TARMAN (19 Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Şeref MİRASEDİOĞLU (Başkent Üniv.)
Prof. Dr. Tayyip DUMAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Turan SAĞER (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ziya ARGÜN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdülkerim BAHADIR (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Ahmet SABAN (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Alim KAYA (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşenur Yontar-TOĞROL (Boğaziçi Üniv.)
Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Bünyamin AYDIN (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdoğan HALAT (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Fulya Yüksel ŞAHİN (Yıldız Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi VARAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İlhan ÇARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet KÜÇÜK (Rize Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Nergüz Bulut SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üni.)
Doç. Dr. Oğuz SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Ramazan GÜRBÜZ (Adıyaman Üniversitesi)
Doç. Dr. Şemsettin DURSUN (Batman Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Assist. Prof. Ali İKİZ (Fayetteville State Univ.)
Yrd. Doç. Dr. Adem DURU (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN (Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER (Cumhuriyet Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL (Maltepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Arzu T. KARÇKAY (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Enver TATAR (Atatürk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erhan ERTEKİN (Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN (Abant İzzet Baysal Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ethem YEŞÜLYURT (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Güneş HACIÖMEROĞLU (Çanakkale 18 Mart Ü.)
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI (Fırat Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İjlal OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR (Kafkas Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Levent ÇELİK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Murat BURSAL (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ (Zirve Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mine Göl-GÜVEN (Boğaziçi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muhammet UŞAK (Zirve Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniv.)
Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL (19 Mayıs Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nuray K. FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nusret KOCA (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Rüştü YEŞİL (Ahi Evran Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Süleyman YAMAN (Z. Karaelmas Üni.)
Yrd. Doç. Dr. S. Mehmet ÖZDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şaban ORTAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN (9 Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Uygur KANLI (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz AKSOY (Erciyes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep KIZILTEPE (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Bengü BÖRKAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Bülent AYDOĞDU (Cumhuriyet Üniversitesi)
Dr. Davut HOTAMAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Fatih KARAKUŞ (Cumhuriyet Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Şengül S. Anagün, Pelin Yalçınoğlu, Ali Ersoy Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi An Investigation of Primary School Teachers' Beliefs on Teaching-Learning Processes in Science and Technology Course in Terms of Constructivism	1-16
Selâmi Yeşilyurt, Şeyda Gül Ortaöğretim Öğrencilerinin Taşıma ve Dolaşım Sistemleri Ünitesi ile İlgili Kavram Yanılgıları Secondary School Students' Misconceptions About the "Transportation and Circulatory Systems" Unit	17-48
Gökhan Baş Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi The Effect of Teaching Learning Strategies in an English Lesson on Students' Achievement, Attitudes, and Metacognitive Awareness	49-71
Mediha Sarı Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi An Investigation of High School Students' Participation in Extracurricular Activities	72-89
Hüseyin Şimşek Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler Future Expectations of High School Students In Southeastern Turkey: Factors behind Future Expectations	90-109
Orhan Gürsu Ergenlerde Psikolojik Sağlığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi An Investigation of Adolescents' Psychological Health in Terms of Demographic Variables	110-130
Hasan Basri Memduhoğlu, Mevsim Zengin Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği Implementability of Instructional Supervision as a Contemporary Educational Supervision Model in Turkish Education System	131-142

Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin beşinci yılında sizlerle birlikte olmanın gururu ve sevinci ile karşınızdayız. Bundan önceki dört yılda sekiz sayının yayınlanmasındaki emeklerinden dolayı Öğr. Gör. Mehmet Yapıcı'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Bundan sonraki yayın hayatımızda dergimizin daha iyi yerlerde olması için daha fazla gayret göstermemiz gerektiğinin bilincindeyim. Bu nedenle, dergimizde bazı değişiklikler yaparak işe başladık.

Öncelikle Kuramsal Eğitimbilim Dergisi'nin internet sayfasında düzenlemeler yaptık. Yayın hayatımıza yine aynı web sayfamızdan (www.keq.aku.edu.tr) günümüzde yaygın olarak kullanılan Açık Dergi Sistemi ile siz değerli akademisyenlerin karşısına çıkmaya devam edeceğiz.

İkinci olarak; 2012 Ocak ayından itibaren Kuramsal Eğitimbilim Dergisi'nin Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanmasına karar verdik.

Üçüncü olarak; Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin yazım ilkelerinde bazı değişiklikler yapmaya karar verdik. Dergimizin önümüzdeki yıllarda uluslar arası indekslerce taranması için makalelerde ilk iki sayfada İngilizce kısa özetin (Abstract) ve İngilizce geniş özetin (Summary) yer alması gerektiğini düşünerek bunları makale formatına ekledik. Bununla birlikte yazım kurallarında uluslararası standartlar için APA stiline kullanılması gerektiğini göz önünde bulundurarak hazırladığımız örnek Şablon Makale'yi web sayfamızda sunduk. Tutarlı olması bakımından dergimize gönderilecek makalelerde Şablon Makalenin yazarlarımıza ve hakemlerimize kolaylık sağlamasını umuyoruz.

Dördüncü olarak; bu sayıda da görüldüğü gibi bundan sonraki sayılarda yayınlanan makalelerden önce kapak, künye, hakem kurulu, içindekiler ve editörden sayfalarını eklemeye karar verdik.

Yayın hayatımızdaki beşinci yılımızın ilk sayısında eğitim bilimleri alanına yönelik sekiz makaleyi siz değerli okurlarımıza sunuyoruz. Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü borç biliyoruz. Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



An Investigation of Primary School Teachers' Beliefs on Teaching-Learning Processes in Science and Technology Course in Terms of Constructivism*

Şengül S. ANAGÜN**

Pelin YALÇINOĞLU***

Ali ERSOY****

Received: 11 February 2011

Accepted: 21 September 2011

ABSTRACT: The purpose of this study was to examine primary school teachers' beliefs on teaching-learning processes in science and technology course which is offered in the 4-5th grade primary school curriculum. The study was designed as a qualitative phenomenological study. Participants were 15 primary school teachers who were teaching 4th or 5th graders during the 2008-2009 academic year. Data were collected through semi-structured interviews. Content analyses were conducted in order to generate themes and quotations were used to support findings. Results of the study indicated that nine teachers were in the stage of transition from teacher-centered approach to student-centered approach. Only five teachers showed evidence that they used a student-centered approach while teaching and one teacher presented ideas of teacher-centered approach. Results indicated that most of the participants in this study were not practicing based on constructivist teaching philosophy in science and technology course. Professional development programs, which emphasize constructivist teaching philosophy and practices, should be available for primary school teachers.

Key words: science and technology course, interview, beliefs, primary school teachers, constructivism.

SUMMARY

Purpose and Significance: The basic ideas of constructivist philosophy are learners' active role in their own learning process in which they use their prior knowledge and cognitive ability and learning environments created to make this active learning process possible. Learning through constructivism is dependent on the context and the culture where learning occurs. Social, cultural, political factors have an effect on learning process along with perception of families, administrators and teachers regarding learning. The role of teacher in creating and managing constructivist learning environments is an equally significant part of constructivist learning process. Moreover, creating a learning environment in which students construct their own learning require significant changes not only in curriculum, but also in teachers' philosophy of teaching-learning processes. Teachers' beliefs, behaviors and tendencies affect their practices. Therefore, an effective implementation of curriculum is strongly dependent on primary school teachers' beliefs on teaching-learning processes. Research indicates that there are problems with implementation of the constructivist curriculum, and teachers tend to practice with a more teacher-centered approach. The purpose of this study was to examine primary school teachers' beliefs on teaching-learning processes in science and technology course which is offered in the 4-5th grade primary school curriculum.

Methods: The study was designed as a qualitative phenomenological study. Phenomenological studies provide a descriptive, reflective, interpretive, and engaging mode of inquiry which elicits experiences of

* This study was presented in part at the 8th National Classroom Teacher Education Symposium on 21-23 May 2009.

** Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Eskisehir Osmangazi University Faculty of Education, Eskisehir, Turkey, ssanagun@ogu.edu.tr

*** Assist. Prof. Dr., Anadolu University Faculty of Education, Eskisehir, Turkey, pyalcinoglu@anadolu.edu.tr

**** Assist. Prof. Dr., Anadolu University Faculty of Education, Eskisehir, Turkey, alerso@anadolu.edu.tr

participants. Experiences are the key to an individuals' perception of her or his existence in a situation. Aims of science and technology course, and activities done by teachers were explored based on teachers' own examples, ideas and perceptions. Involvement as a volunteer and having prior experience on teaching 4-5th graders recent primary school curriculum were determined as criteria for selecting participants. Participants were 15 primary school teachers who were teaching 4-5th graders during the 2008-2009 academic year. Participants showed diversity in terms of education, gender, and professional experience. There were ten teachers graduated from a college of education, twelve female teachers and the teachers' experiences ranged from one year to thirty-five years. Data were collected through semi-structured interviews. Content analyses were conducted in order to generate themes and quotations were used to support findings. The rubric developed by Lew (2001) was used to analyze the data. Then, two of the researchers scored each interview based on this rubric. Reliability was found as .86.

Results: Based on analyses of the data, three main categories were constructed for participant teachers' teaching-learning philosophy: teacher-centered, in transition, and student-centered. Results of the study indicated that nine teachers were in the stage of transition from teacher-centered approach to student-centered approach. Only five teachers showed evidence that they used a student-centered approach while teaching and one teacher presented ideas of teacher-centered approach. Most of the participants who presented more student-centered approaches had a degree from a college of education. Teachers' ideas revealed that there was a tendency toward constructivist philosophy in their beliefs and teaching approaches. However, results indicated that most of the participants in this study were not practicing based on constructivist teaching philosophy in science and technology course. Primary school teachers' ideas on teaching processes of science and technology course indicated that:

- Although teachers believe in significance and effectiveness of constructivist teaching methods, they have difficulty in applying such methods to their teaching.
- Student interaction was indicated as significant in learning. However, level and structure of this interaction were differently defined by each participant.
- Teachers pointed out that alternative assessment techniques should be used when assessing students' performance. However, it was also indicated that they tend to use more traditional assessment techniques.
- An important factor stated by the participant teachers that defined in-class activities was having students prepared for standardized tests.

Discussion and Conclusions: Successful implementation of a curriculum depends on how teachers' own teaching-learning philosophy is compatible with the philosophy the curriculum was constructed on. When there is a major change in the curriculum in terms of philosophy, practitioners' adaptation and acceptance may not occur simultaneously and in the same direction. Literature on teachers in general indicates that teachers tend to perceive themselves more constructivist than they actually are in practice. This study also showed that teachers thought that their practices were compatible with the constructivist approach. However, when their statements about their own teaching practices were analyzed, it was also found that they were not completely applying constructivist teaching methods. In order to better understand to what extend primary school teachers' practices present elements of constructivist teaching approaches, long-term studies including classroom observations should be conducted. Professional development programs which emphasize constructivist teaching philosophy and practices should be available for primary school teachers.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi*

Şengül S. ANAGÜN**

Pelin YALÇINOĞLU***

Ali ERSOY****

Makale Gönderme Tarihi: 11 Şubat 2011

Makale Kabul Tarihi: 21 Eylül 2011

ÖZET: Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öğretme-öğrenme inançlarını yapılandırmacılık açısından incelemektir. Araştırma nitel desenlerden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2008–2009 öğretim yılında 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İçerik analiziyle analiz edilen veriler, oluşturulan temalar ve doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Araştırma sonucunda; dokuz öğretmenin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçiş aşamasında olduğu, beş öğretmenin öğrenci merkezli anlayışı benimsediği ve bir öğretmenin ise öğretmen merkezli anlayışı sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre, fen ve teknoloji dersinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun, yapılandırmacılığı tam anlamıyla uygulamaya yansıtmadığı görülmüştür. Bu öğretmenlere, yapılandırmacılığa ilişkin kuram ve uygulama boyutlarını içeren bir hizmet içi eğitim verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve teknoloji dersi, görüşme, inanç, sınıf öğretmeni, yapılandırmacılık

GİRİŞ

Yapılandırmacılıkta öğretmen, bilgiyi öğrenciye aktarmak yerine öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamlar düzenler. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini izler ve onlara daha üretken düşüncelerini sağlayacak yönergeler verir (Tobbin & Tippins, 1993). Fosnot (1996), yapılandırmacılığı, öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak sınıf ortamlarının düzenlenmesinde bir referans noktası olarak görür. Bu süreçte öğretmen, her bir öğrenci için öğrenmeyi anlamlı kılacak en uygun materyalleri ve öğrenme durumlarını sunar (Peters & Stout, 2006). Yapılandırmacı bir öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencinin ön bilgilerinin göz önünde bulundurulur, öğrenciler arasındaki etkileşimi en üst düzeyde tutar ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin çeşitli duyuşsal deneyimler yaşamasını sağlar (Anagün, 2008). Yapılandırmacı bir ortamda, öğrencilerin konuya ilişkin bildiklerini ortaya çıkaracak ve onların bilgilerini derinleştirerek yapılandırmalarını sağlayacak öğrenmeler gerçekleştirilebilecekleri görevler oluşturulur. Bu süreçte, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin sahip olduğu inanç ve bilgi önemlidir.

Öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine etki eden öğretmenin bilgi ve inanç sistemiyle ilgili; bireysel ilgi, öğretim deneyimi ve alan bilgisi olmak üzere üç bileşen vardır (Richardson, 1996). Bu bileşenler, öğretmenlerin inanç sistemiyle ilgilidir. İnanç sistemi, bilgi sisteminin bir bölümüdür. Bilgi sistemi gerçeklere dayanırken, inanç sistemi duyuşsal özellikler taşır. Bu özelliği ile inançlar, bilgi ile birlikte yeni olgu ve olayların yorumlanmasına rehberlik eder. İnançların değiştirilmesi zordur ve bireyin davranışlarına yol gösterir. Öğretmenlerin inançları, öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve bu sürecin yönlendirilmesini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenmeye ilişkin inançları, düşünme ve anlama

* Bu çalışma 21-23 Mayıs 2009 tarihlerinde gerçekleştirilen 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'na sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, ssanagun@ogu.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, pyalcinoglu@anadolu.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, alersoy@anadolu.edu.tr

yolları, onların uygulamalarını etkiler. Aynı zamanda öğretmenlerin inançları neyin, nasıl öğretildiğini de belirler. Öğretmenlerin inançları ile öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Ennis, Cothran, & Loftus, 1997; Haney & McArthur, 2002; Levitt, 2001; Nespor, 1987; Prawat, 1992; Tobin & McRobbie, 1996). Sözü edilen araştırmalara göre, öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıfta öğrenme kültürünün oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflarda uygulamaya konan derslerin öğretim programları yapılandırmacı felsefeye göre geliştirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenmenin bağlamdan ve kültürden bağımsız olmadığı; sosyal, politik, ekonomik etkenler ile aileler, yöneticiler ve öğretmenlerin bakış açılarından etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle, yapılandırmacı bir öğretim programının uygulamadaki başarısı, sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançları ile yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin inanç ve felsefelerinin yapılandırmacı uygulamaları etkilediğini ortaya koymaktadır (Akamca, Hamurcu, & Günay, 2006; Batdal, 2006; Bulut, 2006). 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan öğretim programlarından biri de fen ve teknoloji dersi öğretim programıdır.

Yapılandırmacı felsefe, sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğretimin gerçekleştirilmesinde köklü değişiklikler önermektedir. Ancak araştırmalar yapılandırmacı öğretim programlarının uygulamaya yansıtılmasında sorunlar olduğunu ve öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretime devam ettiklerini ortaya koymaktadır (Batdal, 2006; Bozuyılmaz & Bağcı-Kılıç, 2005; Çubukçu, 2006; Davis, 2003; Erdoğan, 2005; Hurd, Bybee, Kahle, & Yager, 1980; Özdemir, 2005; Saylan & Yurdakul, 2005; Selvi, 2006; Weiss, 1997; Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız, & Girmen, 2005; Yücel, Karaman, Batur, Başer, & Karataş, 2006). Benzer biçimde, araştırmacılar yapılandırmacılığın öğretmenler tarafından yeterince özümsemeden uygulandığını ve bu süreçte öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Bybee, 1993; Cuban, 1990; Prawat, 1992; Tobin, Tippins, & Gallard, 1994). Bu nedenle, yapılandırmacılığın uygulamaya yansıtılmasında öğretmen inançlarını inceleyen araştırmalar vardır (Beck, Czernak, & Lumpe, 2000; Haney, Lumpe, & Czerniak, 2003; Haney & McArthur, 2002; Savaşçı, 2006) çünkü bireysel kararların büyük ölçüde inançlardan etkilendiği bilinmektedir (Bandura, 1986; Pajares, 1992). Öğretmenlerin inançlarının öğretim sürecindeki kararların verilmesinde önemli bir güce sahip olması nedeniyle, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinin öğretimine yönelik inançlarının bilinmesi, dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öğretim etkinliklerinin yapılandırmacıya uygun olarak yürütülmesi açısından önemlidir. Yurt dışında öğretmen inançlarının öğretim süreçlerine yansımalarını inceleyen araştırmalar olmasına karşın, bu konuda ülkemizde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretimine yönelik inançlarını yapılandırmacılık açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmada, fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarını, yine katılımcıların algı ve açıklamalarına dayalı olarak, anlamaya çalışan nitel bir araştırma desendir (Richards & Morse, 2007). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Fen ve teknoloji dersinin amacı, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikler yine onların açıklamaları, algıları ve örnekleriyle anlaşılmasına çalışıldığı için araştırma, fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma katılımcıları, nitel araştırma geleneğinde gelişen amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde araştırmacıların belirleyeceği ölçütler kullanılabilirdiği gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler, 1) araştırmaya gönüllü katılma ve 2) en az bir defa yapılandırmacı felsefeye göre geliştirilmiş dördüncü veya beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programını uygulamış olmasıdır. Araştırmaya sözü edilen ölçütleri karşılayan ve 2008–2009 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilinde yedi farklı ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyim (Yıl)
Ö1	K	Eğitim Fakültesi	16
Ö2	K	Eğitim Fakültesi + EYTPE Yüksek Lisans Programı	14
Ö3	E	Öğretmen Okulu	35
Ö4	K	İşletme Fakültesi	12
Ö5	K	İşletme Fakültesi	13
Ö6	K	Eğitim Fakültesi	1
Ö7	E	Edebiyat Fakültesi	12
Ö8	K	Eğitim Yüksek Okulu + AÖF Lisans Tamamlama	25
Ö9	K	Eğitim Yüksek Okulu + AÖF Lisans Tamamlama	22
Ö10	K	Hemşirelik Yüksek Okulu	7
Ö11	K	İşletme Fakültesi	13
Ö12	E	Eğitim Fakültesi	11
Ö13	K	Eğitim Fakültesi	4
Ö14	K	Eğitim Fakültesi	2
Ö15	K	Eğitim Fakültesi	13

Tablo 1’e göre, öğretmenlerin 2’si Açıköğretim Fakültesi (AÖF) Lisans Tamamlama, 6’sı Eğitim Fakültesi, 3’ü İşletme Fakültesi, 1’i Hemşirelik Yüksek Okulu, 1’i Öğretmen Okulu, 1’i Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi (EYPTPE) alanında yüksek lisans ve 1’i de Edebiyat Fakültesi mezunudur. Buna göre öğretmenlerin 10’u öğretmen yetiştiren kurumlardan, 5’i ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezundur. Öğretmenlerin 3’ü erkek, 12’si kadın iken, 4’ü 1–10 yıl arası, 7’si 11–15 yıl arası, 4’ü ise 16–35 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 1-15 yıl mesleki deneyimi vardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından Mart-2009'da gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Analiz sürecinde öncelikle, ses kayıtları yazıya dökülmüş, yazıya dökülen veriler bilgisayara aktarılmış ve ses kayıtlarının doğruluğu dökümler üzerinde kontrol edilmiştir (Kvale, 1996). Bu işlemleri araştırmacılar bağımsız olarak yapmıştır. Daha sonra öğretmenlerin sorulara ilişkin görüşlerini en iyi yansıttığı düşünülen bir sözcük ya da sözcük grubu her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak yazılmıştır. Belirlenen kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuş ve kodlar ile temalar eşleştirilmiştir. Bunun için Lew (2001) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Lew çalışmasında öğretmenlerin yanıtlarını puanlamada 1 ile 5 arası dereceleme yapmıştır. Aşamalı olarak öğretmenlerin yanıtlarını nasıl puanlayacağına ilişkin birbirlerinden bağımsız olarak farklı fen eğitimcileri ile çalışmış ve dereceli puanlama anahtarına son biçimini vermiştir. Bu çalışma için özgün dereceli puanlama ölçeği, Türkçeye çevrilmiş ve dereceli puanlama anahtarın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen *güvenirlilik (uyuşum yüzdesi)* = $[görüş\ birliği / (görüş\ ayrılığı + görüş\ birliği)] \times 100$ formülüne göre 0.86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliğin hesaplanmasında izlenen süreç kısaca şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki sorulara ilişkin görüşlerinin dökümleri yapılmıştır. Her bir öğretmenin görüşme dökümleri, iki fen eğitimcisi tarafından bağımsız olarak, Lew (2001)'in geliştirdiği ve Türkçeye çevrilen dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla puanlanmıştır. Daha sonra her bir öğretmen için dereceli puanlama anahtarından alınan puanlar *güvenirlilik* = $[görüş\ birliği / (görüş\ ayrılığı + görüş\ birliği)] \times 100$ formülüyle hesaplanmış, bu yolla 15 öğretmen için 15 puan elde edilmiştir. En sonunda elde edilen bu 15 öğretmenin puanlarının ortalaması alınarak güvenirlilik 0.86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan "Fen öğretimi ile neyi amaçlıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarı örneği Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Dereceli Puanlama Anahtarı Örnek Puanlandırma

Paunlama	Verilen Yanıtlar
1	Bir fikrim yok. Soruya yanıt vermemiş
2	Çalışma alışkanlığı kazandırma, İçerik kazandırma, Zaman yönetimi, Düzenleme becerileri
3	Sorumluluk, Dürüstlük, Saygı, Öz-yeterlik, Olgunluk
4	Düşünme/Yansıtma, Merak/Soru sorma, Sorgulama, Kuşkuculuk/Bilimin değişebilirliği, Çoklu kaynakları kullanma (kitaplar, internet, uzmanlar ve öğrenmeyi öğrenme)
5	Yaratıcılık/Eleştirel düşünme, Uygulama/Gerçek yaşamla ilişkilendirme, Etkin problem çözme/Karar verme, Yaşam boyu öğrenme, Sosyal konularda yer alma/Sorumlu vatandaşlık

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen her bir soru yukarıda Tablo 2'deki puanlamaya göre değerlendirilmiş ve elde edilen puanlar Tablo 3'te verilen puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İnançlarına Dayalı Uzmanlık Düzeylerini Puanlama Ölçütleri

Öğretmen Tipleri	Öğretmen Merkezli		Geçiş Aşamasında	Öğrenci Merkezli	
	Aday	Başlangıç Düzeyinde	Geçiş Aşamasında	Başlangıç Düzeyinde Yapılandırıcı	Uzman Yapılandırıcı
Aritmetik Ortalama	1.00–1.49	1.50–2.49	2.50–3.49	3.50–4.49	4.50–5.00

Tablo 3'teki puan aralıklarına göre, araştırmacılar bir araya gelerek öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarından aldıkları sonuçları ve oluşturulan temaları gözden geçirmiştir. Sonra, temalar ve alt temalar ile yapılan puanlamalar üzerinde uzlaşmıştır. Bu aşamada öğretmenler, öğretmen merkezli, geçiş aşamasında ve öğrenci merkezli olmak üzere üç ana grupta sınıflandırılmıştır. Son olarak, belli temalar altında kodlanan öğretmen görüşlerinin hangilerinden doğrudan alıntı yapılacağına karar verilmiştir. Bu işlemlerden sonra analiz işlemine son verilerek araştırma bulgularının yazımına geçilmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları kapsamında, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinin amaçları, kullanılan strateji ve yöntemler, öğrencilerin öğrenme biçimleri, öğrenme ortamı, kullanılan değerlendirme araçları ve öğrencilerde gelişimi istenen değerler açısından aldıkları puanlar, Tablo 4'te karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görüşme Sorularına İlişkin Yanıtlarının Puanları

Öğretmen	Fen Öğretiminin Amacı	Kullanılan Strateji ve Yöntemler	Öğrenme Biçimi	Öğrenme Ortamı	Değerlendirme Araçları	Değer Gelişimi	Toplam Puan
Ö1	4	3	4	2	1	1	2.50
Ö2	2	3	3	2	1	3	2.33
Ö3	1	3	3	5	3	3	3.00
Ö4	2	3	3	2	4	3	2.83
Ö5	4	4	1	2	2	4	2.83
Ö6	5	5	1	2	4	4	3.50
Ö7	2	4	3	3	2	4	3.00
Ö8	4	5	4	5	5	4	4.50
Ö9	2	3	3	2	3	5	3.00
Ö10	2	3	4	3	2	4	3.00
Ö11	5	4	4	3	5	5	4.33
Ö12	4	5	5	5	5	3	4.50
Ö13	5	5	3	4	3	1	3.50
Ö14	4	4	3	4	2	3	3.30
Ö15	2	3	2	4	2	5	3.00

Tablo 4'e göre, ikinci öğretmen 2.33 puan ile en alt düzeyde kalırken, sekizinci ve 12. öğretmenler 4.50 puan ile en üst sırada yer almışlardır. Diğer öğretmenlerin aldıkları puanlar 2.50 ile 4.33 arasında değişmektedir. Bu puanlar, öğretmenlerin hangi tür öğretimi

benimsediklerinin belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin aldıkları puanlara göre inançlarına dayalı uzmanlık düzeyleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin İnançlarına Göre Uzmanlık Düzeyleri

Öğretmen	Puan	Öğretmen Uzmanlık Düzeyi
Ö1	2.50	Geçiş Aşamasında
Ö2	2.33	(Öğretmen Merkezli) Başlangıç Düzeyinde
Ö3	3.00	Geçiş Aşamasında
Ö4	2.83	Geçiş Aşamasında
Ö5	2.83	Geçiş Aşamasında
Ö6	3.50	(Öğrenci Merkezli) Başlangıç Düzeyinde Yapılandırmacı
Ö7	3.00	Geçiş Aşamasında
Ö8	4.50	(Öğrenci Merkezli) Uzman Yapılandırmacı
Ö9	3.00	Geçiş Aşamasında
Ö10	3.00	Geçiş Aşamasında
Ö11	4.33	(Öğrenci Merkezli) Başlangıç Düzeyinde Yapılandırmacı
Ö12	4.50	(Öğrenci Merkezli) Uzman Yapılandırmacı
Ö13	3.50	(Öğrenci Merkezli) Başlangıç Düzeyinde Yapılandırmacı
Ö14	3.30	Geçiş Aşamasında
Ö15	3.00	Geçiş Aşamasında

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca birinin öğretmen merkezli eğitimi destekleyen inanca sahip olduğu, dokuzunun öğretmen merkezli inanıştan öğrenci merkezli inanışa geçiş aşamasında olduğu görülmektedir. Beş öğretmenin ise, öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri, bunlardan üçünün başlangıç düzeyinde, diğer ikisinin ise, uzmanlık düzeyinde yapılandırmacı felsefeyi benimsedikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan bulgular, ilgili tema başlıkları altında, öncelikle Tablo 5’teki bulguları içerecek biçimde, yorumlanarak ve öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Merkezli Öğretimi Benimseyen Öğretmen

Tablo 5’e göre, yalnızca ikinci öğretmenin (Ö2) aldığı 2.33 puan ile öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Bu öğretmen, fen ve teknoloji dersinin amacını, “İşine yarayacak olanların üstünde daha çok duruyoruz. Mesela güncel anlamda kullanabileceği bilgilerin daha çok almasına çalışıyoruz. Bazı konular soyut kalıyor” biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilere güncel yaşamında kullanabilecekleri bilgileri verdiğini belirterek fen ve teknoloji dersinin yaşamla bağlantısını vurgulamış, öğrencinin bilgiyi öğretmenden alması gerektiğini belirtmiştir. Aynı öğretmen ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

Ders sonunda soru-cevap yoluyla değerlendiriyorum. Bazen küçük sınavlar ya da konu sonundaki soruları yönelterek ölçebiliyorum. Akran değerlendirmeyi kullanmıyorum. Tüm gün birlikte olduğumuz için zaten gözlemlenebiliyor neyi öğretebildiğim. O yüzden daha çok gözlemleyerek anlaşılabilir ve yazılı sonuçlar [gösteriyor ne öğrendiğini].

Öğretmen merkezli eğitimi benimsediğini yukarıdaki görüşleriyle açıklayan öğretmen, gözlem formu doldurmak yerine kendi gözlemleriyle öğrenciyi değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu öğretmen öğrenme sürecindeki etkinliklere ilişkin görüşlerini, “*Bazen grup çalışması yapıyoruz. Küme şekline getiriyoruz*” biçiminde açıklayarak grup çalışması ile küme çalışmasını aynı anlamda kullanmıştır. Oysa yapılandırmacı grup çalışmaları sınıf ortamı dışında da sürdürülür ve öğrenciler grup üyesi olma sorumluluğu ile davranır. Öğretmen, fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrencinin kazanmasını öngördüğü değerlere ilişkin, “*Gözlem yapma, tündengelim-tümevarım. Öğrendiği bilgileri uygulayabilmelerini istiyorum*” biçiminde görüş bildirmiştir. Öğretmen, değer ifadesi olmayan (gözlem, tündengelim ve tümevarım gibi) sözcükler kullanmış, ancak öğretmenin, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi uygulayabilmelerini istediğine ilişkin ifadesi, onların sorumlu vatandaş olmalarını istediği biçiminde yorumlanmıştır.

Geçiş Aşamasındaki Öğretmenler

Bu aşamadaki öğretmenlerin bazı alanlarda yapılandırmacılığı benimsemiş oldukları; bazı alanlarda ise, öğretimi öğretmen merkezli anlayışla sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Fen ve teknoloji dersinin amacının ne olduğuna ilişkin yöneltilen soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda verilmiştir:

İlgilerini ortaya çıkarıyorlar, gelecekte edinecekleri meslekleri hakkında bilgi ediniyorlar. Bu tarz yönlendirmeler çevreyi önemsemeyi, incelemelerini ve araştırmayı öğreniyorlar. Sorgulamayı öğreniyorlar, öğrenmekten zevk alıyorlar. Özgür bir sınıf ortamında bunları yapmaya çalışıyoruz (Ö5).

Kazanımları gerçekleştirmeye çalışıyorum (Ö7).

Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinin amaçlarının ne olması gerektiğine ilişkin bildirdikleri görüşlerden, öğrencilerinin merak ve sorgulama becerilerini, öğrendiklerini düşünmelerini sağlayarak geliştirmeyi (Ö5) amaçladıkları anlaşılmaktadır. Ancak bir öğretmen (Ö7), yapılandırmacı fen öğretiminin amacı yerine, geleneksel öğretimin amaçları arasında sayılabilecek, içerik bilgisi kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir. Geçiş aşamasındaki öğretmenlerden bazıları, en iyi öğrenmenin gerçekleşmesinde başvurdukları stratejinin yaparak-yaşayarak öğrenme olduğunu aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Yaparak-yaşayarak öğreniyorlar (Ö7).

Öğrenmenin tam olması için aslında yaparak yaşayarak deneyler yaparak öğrenmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum (Ö9).

Yaparak yaşayarak, kanıtlayarak daha fazla zihinlerinde kaldığını düşünüyorum bir de görsel sunumlar etkili oluyor (Ö10).

Öğretmenler, yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisinin yanı sıra öğrenciyi güdülemeye vurgu yaparak duyuşsal özelliklerin öğrenme üzerindeki etkisini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilere ilgilendikleri deneyleri paylaşarak hem grup çalışmasının önemini farkında olduklarını hem de öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı rolünü üstlendiklerini aşağıdaki ifadeleriyle belirtmişlerdir:

Bütün deneyleri gruplara paylaşıyorum. İstekli olan çocuklara, istedikleri gibi yaptırmaya çalışıyorum ki severek yapsın, çalışsın diye. (...) Şimdi kendinin yapabileceği çok basit deneyler, tabii ders kitabı ayrılmaz bir parçamız artık. Bunun yanında başka kaynaklardan da deneyler yapıyoruz (Ö5).

Önce bir ünite planı yaparım. Öğrenciler ünite ile ilgili on soru on cevap hazırlanıp gelirler. Ünite ile ilgili CD seyrediyoruz. Deneyleri öğrenciler benim gözetimimde kendileri yaparlar. Ders sırasında motivasyonun en üst düzeyde olmasına önem veririm. Derste tüm öğrencilere söz vermeye özen gösteririm (Ö7).

Öğretmenlerin, öğrencilerini farklı kaynaklar kullanmaya yönlendirmeleri, öğrencilerin soru hazırlamalarını sağlamaları ve onlara öğrenme sorumluluklarını vermeleri, yapılandırmacılığı benimsediklerinin göstergeleri olarak kabul edilebilir. Ancak deney yaptırma ders kitabının vazgeçilmez bir kaynak olarak görülmesi, yapılandırmacı öğretmen rolüyle çelişen bir durum olarak yorumlanabilir.

Öğrenci Merkezli Öğretimi Benimseyen Öğretmenler

Katılımcı üç öğretmenin (Ö6, Ö11, Ö13) öğrenci merkezli öğretimi benimsediği ve başlangıç düzeyinde yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin, dersin amacına ilişkin soruya verdikleri yanıtlara dayanarak, fen ve teknoloji öğretiminin günlük yaşamla ilişkisine önem vermeleri, öğrenci merkezli öğretimi benimsedikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinin amacına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Bazı deneylerle çocuklara buharlaşmanın nasıl oluştuğunu gösteriyoruz. Artık o çocuk yağmurun nasıl oluştuğunu görüyor, çığın nereden geldiğini görüyor ve daha bilinçli bakıyor doğaya (Ö6).

Fen öğretimi günlük yaşamla daha iç içe öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilecekleri bir ders, ünitelere göre de bunlar değişiyor. (...) Fende mesela sesin yayılmasıyla ilgili plastik bardak ve ipe telefon deneyini evde anneleriyle ve kardeşleriyle uygulayıp geldiler. Titreşimlerde sesin yayıldığını gözlemliyorlar ufak tefek görsellerle kendi yaptığı işler ve çalışmaları için içine soktuğumuz zaman daha güzel sonuçlar elde ediliyor (Ö11).

Tamam, belki yağmurun nasıl oluştuğunu genel olarak algılayabiliyor ama ileriki öğrenmelerinde bunun daha böyle ayrıntılı bir şekilde temel oluşturma şeklinde (...). Amaç olarak günlük yaşamı öğrendikleriyle okuyabilme ve gelecek öğrenmelerine temel hazırlama amaç bu bence (Ö13).

Fen ve teknoloji dersinde yer verilen değerlendirme teknikleri, öğretmenlerin yapılandırmacılığı benimseyip benimsememelerini anlamada kullanılan etmenlerden biridir. Başlangıç düzeyinde yapılandırmacı olarak nitelendirilen öğretmenlerin, değerlendirme tekniği olarak, daha çok, öğrencilerin bilgiyi kendi cümleleriyle anlatmalarını ve kendi sorularını oluşturmalarını dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Benzer bir problemi örnek vererek çözebiliyorsa veya kendi bir problem oluşturabiliyorsa bu çocuğun anlamış olduğuna karar veriyorum (Ö6).

Bugün ne öğrendik hadi yazın o dersin sonunda ona göre değerlendirme yapıyorum. Ünitelerin sonunda ve o dersin sonunda sınavlar yapıyorum. Sınavları da testten ziyade çeşitlendirerek yapıyorum. Boşluk doldurma doğru yanlışlı ya da kendilerinin açıklayacağı cevap vereceği şekilde klasik yöntemli yapıyorum ve iyi cevaplar alıyorum. Almadıklarım üzerinde tekrar çalışmalar yapıyorum, en son kararı da yazılı sınavlara göre yapıyorum. Programın öngördüğü araçları da kullanıyorum, hepsini değil ama yer yer kullanıyorum. Öz-değerlendirme formlarını kullanıyorum. Hatta kendilerine çok iyi verenler kendilerine bakınca ben bu kadar iyi değilim öğretmenim aslında diye tekrar geri dönenler oluyor. Öz-değerlendirme formlarıyla kendilerini değerlendirtiyorum (Ö11).

Başlangıç düzeyinde yapılandırmacı niteliğe sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, fen ve teknoloji dersi kapsamında, öğrencilerde toplumsal konulara duyarlılık ve öğrenme güdüsüne

sahip olma öne çıkan değerler olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki örnekler başlangıç düzeyinde yapılandırmacı öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini sunmaktadır:

Çevre kültürünü öğreniyorlar, çevreye önem veriyorlar. Küresel ısınmadan dolayı çok üzerinde durduk özellikle çevre kirliliğinin. Çevreyi uyarıyorlar özellikle aileleri yönlendiriyorlar belgesel izlemeye başladılar biraz daha ilgiyle izleyip bağlantı kurup örnek veriyorlar (Ö11).

Çevreye duyarlı oluyor çocuklar, bir plastik atığın bir yılda erimeyeceğini biliyorlar. Bunun yanı sıra gelişmelere uzak kalmıyor. Öğrenmek için yeni gelişmelere ilgi duyuyor (Ö6).

Uzman Yapılandırmacı Öğretmenler

Uzman yapılandırmacı öğretmenler (Ö8, Ö12) araştırma sonucunda 4.50 ve üzeri puana sahip olan öğretmenlerdir. Fen ve teknoloji dersi öğretiminin amaçları, öğrencilerin öğrenme biçimi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, uygulanan strateji ve yöntemler, kullanılan değerlendirme teknikleri ve gelişmesi istenen değerler bakımından yapılandırmacı felsefeyi benimsemiş olan öğretmenler, verdikleri yanıtlara göre, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip olduklarını sergilemiştir. Fen ve teknoloji dersi öğretiminin amacı ile ilgili uzman yapılandırmacı öğretmenler, fen ve teknolojiye merak uyandırma, araştırma, sorgulama becerilerini geliştirme, çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmayı öğrenme, toplumsal konularda katılımcı ve sorumlu vatandaş olma konularına değinmiştir. Bu öğretmenlerden birinin görüşü aşağıdaki gibidir:

(...) akademik bilgilerin yanında sosyal, kültürel, psikolojik alanlarda yetişmiş olmalarını istiyorum. Fen bilimlerine ilgi duyabilme, yeni gelişmeleri izleyebilme, gözlem-araştırma-inceleme yapma, teknolojiye merak uyandırmadır (Ö8).

Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan strateji ve yöntemler konusunda uzman yapılandırmacı öğretmenlerin, öğrencinin öğrenme sürecine ve bu sürecin planlanmasına etkin olarak katıldığı, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkin kılındığı ve öğretmenin rehber olduğu öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmayı amaçladıkları anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Sınıfta en iyi öğretme-öğrenme durumu öğrencinin aktif, öğrenci ile birlikte çalışmadır. Örneğin; “Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesini öğrencilerle birlikte inceliyoruz. Neler öğreneceğimiz, nelerden yararlanacağımız, sınıfa getireceğimiz araçlar vb. bu incelemelerden sonra daha öncede (...) öğrenci gruplarına sunulur. Gruplar konuları alınca bu konuyu nasıl sunacaklarına bir ön hazırlık yapıp araştırmalarına başlarlar. Konu ile ilgili yazı, resim, slayt, deney malzemelerini hazırlarlar. Ben çalışmalarına rehberlik ederim. Sunum yapmadan önce çalışmalarını gözden geçiririz ve sunum yaparlar. Deneylelerini yaparlar ve sonuçlarını sınıfla konuşur, fikir alışverişi yaparlar. Sonuçta ben ne öğrendiklerini sorar fikirlerini alırım. Bu diğer gruplarla da aynı şekilde devam eder (Ö8).

Eğitim çocuklara “kitabı açın çocuklar şunu okuyun sonra bunu özetini çıkarın” değil aslında. Yani bu geleneksel eğitim öğretim böyle eskiden öyle yapılmıyormuş ya, okuyun sonra özet çıkartın, sonra anlatın aslında öyle değil de artık öğretmen gerçekten rehber ve öğrencilere artık kendilerinin öğrenmelerini sağlamak lazım. Yani kendi kendilerine biz artık yalnızca rehber olmalıyız, dediğim gibi bir çerçeve program var o programı verdikten sonra konumuz neyse onunla ilgili öğrenciler neler yapabilir? Mesela öğrenciyi direkt eğitim öğretimin içine sokmak mesela bunu değişik etkinliklerle yapabiliriz (Ö12).

Uzman yapılandırmacı öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretiminde kullandıkları araç-gereçler bakımından farklılık gösterdikleri ve öğrenme ortamını bu yolla zenginleştirme çabası içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlere göre, ders kitabı dışında kullanılan kaynaklar ve öğretimde teknolojik araçlardan yararlanma yoluyla öğrencinin bilgiye ulaşma yolları artırılmaktadır. Bu öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Bilgisayar, projeksiyon, ünite ile ilgili araç gereçler, öğrencilerin yaptığı çalışmalar, araştırmalar, bilim teknik dergileri, internet ortamı, ders ve yardımcı bilgi veren kitaplar (Ö8).

Sınıftaki materyaller, okulumuzun fiziki şartlarında neler varsa mesela tepegöz, bilgisayar, fen laboratuvarındaki aletler, projeksiyon makinesi. En çok bu teknolojik araçları kullanmaya çalışıyorum mümkün olduğu kadar. Bir de renkli kartonlar, ipler, yapıştırıcılar (...) hem bunlarla çalışmak çok daha zevkli oluyor. (...) Yani kaynak bence öğretmenin elinde olan bir şey. Hedefini biliyorsa hedefe gitmek için hangi kaynakları kullanacağını iyi tespit edebiliyorsa, sorun olmaz. Burada her şey kaynak olabilir. Biz, velileri de kaynak olarak kullanıyoruz. Mesela benim sağlığı bir velim var; şırınga, steteskop gibi malzemeleri tedarik ediyor. Bir bakkal velim var, elektronik terazi mesela, gramlarla ilgili bir matematik çalışmamız vardı işte dara ağırlığı şudur budur. (...) Sürekli aynı bilgisayarı her derste kullanmak her derste projeksiyon kullanmak onun önemini de azaltıyor, yani ara ara gerekli durumlarda çok önemli kazanımlarda kullanıldığı zaman daha etkili oluyor. Düşünün her gün projeksiyon makinasıyla çocuklar tahtaya bakıyor siz anlatıyorsunuz bir süre sonra o artık cazibesini yitiriyor (Ö12).

Yapılandırmacı yaklaşımının ön gördüğü değerlendirme tekniklerinin araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca biri tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Uzman yapılandırmacı olarak nitelendirilen bu öğretmenin fen ve teknoloji dersinde kullandığı değerlendirme tekniğine ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir:

Grup çalışmasından sonra grup değerlendirme, akran değerlendirme ve öz-değerlendirme formunu uyguluyorum. Performans görevi verildiyse performans değerlendirme, proje aldıysa proje değerlendirme formunu uyguluyoruz. Ünite sonunda doğru-yanlış, doldurmalı, çoktan seçmeli, açık uçlu soruları içeren sınav yapıyoruz (Ö8).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öğretme-öğrenme inançlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacılığı içselleştirip içselleştirmedikleri ve bunu uygulamaya nasıl yansıtıktıkları yine öğretmen görüşlerine göre ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin dokuzunun yapılandırmacılığı içselleştirmede geçiş, beşinin öğrenci merkezli öğretim ve birinin öğretmen merkezli öğretim aşamasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin üçte birinin yapılandırmacı felsefeyi benimsediği ancak yapılandırmacı öğretim uygulamalarını yalnızca iki öğretmenin gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 15 sınıf öğretmeninden yalnızca biri, öğretmen merkezli öğretim anlayışına sahip olduğunu açıklamıştır. Geçiş aşamasında olan dokuz öğretmenin görüşlerinden, öğretim sürecinin bazı aşamalarında yapılandırmacılığı benimsedikleri ancak genel olarak yapılandırmacılığı uygulamaya dönük çabalarında yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, geçiş aşamasındaki öğretmenlerin bazılarının fen ve teknoloji dersinin amacına yönelik görüşleri, yapılandırmacı yaklaşımı yansıtırken, öğrencinin öğrenme biçimi, değerlendirme teknikleri ve değer gelişimine yönelik görüşleri, yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmamaktadır. Öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyen beş öğretmenden üçünün başlangıç düzeyinde yapılandırmacı, ikisinin uzmanlık düzeyinde yapılandırmacı oldukları belirlenmiştir. Başlangıç düzeyindeki yapılandırmacı öğretmenlerin, fen ve teknoloji dersinin amacı ve öğretiminde kullanılan strateji ve yöntemler bakımından yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsedikleri fakat öğrenme biçimi, öğrenme ortamı, değerlendirme teknikleri ve değer gelişimi bakımından yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim uygulamaları gerçekleştiremedikleri anlaşılmıştır. Uzman yapılandırmacı öğretmenlerin, fen ve teknoloji dersinin amaçları, kullanılan yöntem ve

teknikler, öğrencilerin öğrenme biçimi, öğrenme ortamının düzenlenmesi, kullanılan değerlendirme teknikleri ve değer gelişimi ile ilgili bildirdikleri görüşleri ile öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisinin fen ve teknoloji dersi kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerde yapılandırmacı yaklaşımı benimsemeleri bakımından öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş aşamasında olduğu görülmüştür.

Öğretim programlarının başarısı, öğretmenlerin programın felsefesini, sahip oldukları öğretim felsefesi ve uygulamalarına ne ölçüde uyarlayabildiklerine bağlıdır (Bybee, 1993). Bu bağlamda, uygulamadaki öğretim programının temel aldığı felsefenin gerektirdiği sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin öğretme-öğrenmeye ilişkin inançlarının bu doğrultuda değişmesi gerekmektedir (Levitt, 2001). Gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının uygulamadaki yapılandırmacı öğretim programını desteklediği, ancak öğretmenlerin inançlarını sınıf içi uygulamalara istenilen ölçüde yansıtamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin açıklamaları, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarını yapılandırmacı felsefe yönünde değiştirme çabası içinde olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim sürecine ilişkin inançlarına yönelik görüşlerinden yola çıkarak bu araştırmadan şu sonuçlar çıkarılabilir:

- Öğretmenler, fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin önemine ve etkililiğine inanmalarına rağmen bu inançlarını sınıf içi uygulamalarına yansıtmada zorluklar yaşamaktadırlar.
- Öğrenci etkileşiminin öğrenmede önemli bir etmen olduğu, öğretmenler tarafından kabul edilmekte fakat bu etkileşimin düzeyi her öğretmen tarafından farklı belirlenmektedir.
- Öğretmenler, fen ve teknoloji dersi kapsamında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmelerine rağmen kullanılan teknikler arasında önceliği geleneksel değerlendirme tekniklerine vermektedirler.
- Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde, öğrencilerin standart testlere hazırlanma gerekliliği ve öğretmenin bu konudaki görevlerinin önemli birer etmen olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulguları, alan yazındaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı ne ölçüde benimsediklerini ortaya koyan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Brooks & Brooks, 1999; Ibarra, 2005; Levitt, 2001; Savaşçı, 2006; Tobin & McRobbie, 1996; Yager, 2000). Sözü edilen araştırmalarda, öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı olarak gördükleri, uygulamada ise daha az yapılandırmacı oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler de yapılandırmacı felsefeyi özümstedikleri hâlde sınıf içinde yapılandırmacı uygulamalara yeterince yer vermiyor olabilirler.

Yapılandırmacı felsefi benimsemiş ve uzman yapılandırmacı olarak nitelendirilen öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu oldukları, başlangıç düzeyinde yapılandırmacı olarak nitelendirilen öğretmenlerin ise biri dışında tamamının eğitim fakültesi mezunu oldukları ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak bu çalışma kapsamındaki öğretmenler için eğitim fakültesi mezunu olmanın eğitim alanında yapılan değişikliklere uyum sağlamada önemli olduğu söylenebilir. Bulgular kapsamında dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmen merkezli eğitimi benimsemiş olan öğretmenin de eğitim fakültesi mezunu ve üstelik yüksek lisans derecesine sahip olmasıdır. Aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimde başlangıç düzeyinde yapılandırmacı olduğu tesbit edilen öğretmenin işletme fakültesi mezunu olması eğitim alanındaki yeniliklerin

kabul ve takip edilmesinde eğitim fakültesinden mezun olmanın tek başına yeterli olmadığını ve bireysel özelliklerin de bu değişimleri benimseme de önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi kapsamında yapılandırmacı felsefeyi ne ölçüde benimsemiş olduklarını daha iyi anlayabilmek için sınıf içi uygulamalarının gözlemlendiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinin öğretimine yönelik uygulamalarının yapılandırmacı felsefeye dayalı öğretim programına uyumunun sağlanması için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akamca, G., Hamurcu, H., & Günay, Y. (2006). Yeni ilköğretim fen ve teknoloji programına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1*, 347-360. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batdal, G. (2006, Eylül). *Ölçme ve değerlendirme konusunda ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin yeni programa bakış açıları*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Beck, J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (2000). An exploratory study of teachers' belief regarding the implementation of constructivism in their classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 323-343.
- Bozylmaz, B., & Bağcı-Kılıç, G. (2005). 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okur-yazarlığı açısından analizi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı*, 320-328.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bybee, R. W. (1993). Leadership, responsibility, and reform in science education. *Science Educator*, 2, 1-9.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Çubukçu, Z. (2006, Eylül). *Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarını değerlendirme*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Davis, K. S. (2003). "Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87(1), 3-30.
- Ennis, C. D., Cothran, D. J., & Loftus, S. J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, 30(2), 73-86.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı*, 299-310.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application*. (3rd ed.). London: Merrill Publishing Company.

- Haney, J. J., & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86, 783-802.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hurd, P. D., Bybee, R. W., Kahle, J. B., & Yager, R. E. (1980). Biology education in secondary schools of the United States. *The American Biology Teacher*, 42(7), 388- 404.
- Ibarra, H. (2005). *Constructivist teaching behaviors of recipients of presidential awards for excellence in mathematics and science teaching*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publication.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22.
- Lew, L. Y. (2001). *Development of constructivist behaviors among four new science teachers prepared at University of Iowa*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Peters, J. M. & Stout, D. L. (2006). *Methods for teaching elementary school science* (5th ed). Ohio: Pearson Publishing.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Simon and Shuster Macmillan.
- Özdemir, M. S. (2005, Eylül). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V sınıflar) ilişkin görüşleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Savaşçı, F. (2006). *Science teachers beliefs and classroom practices related to constructivist teaching and learning*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Saylan, N. & Yurdakul, B. (2005, Eylül). *İlköğretim yeni program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen niteliklerine sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının sahip olma düzeyleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Selvi, K. (2006, Eylül). *İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Tobin, K. & McRobbie, C. J. (1996). Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum. *Science Education*, 80(2), 223-241.
- Tobin, K. & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning, In K. Tobin (Ed.) *The practise of constructivism in science education* (pp. 3-38). Hillside NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tobin, K., Tippins, D. J., & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45-93). New York: Macmillan.
- Weiss, I. R. (1997). The status of science and mathematics teaching in the United States: Comparing teacher views and classroom practice to national standards. *NISE Brief*, 1(3), 1-8.
- Yager, R. E. (2000). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 67(1), 44-45.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N., & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı*, 51-63.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, C., Karaman, M. K., Batur, Z., Başer, A., & Karataş, A. (2006, Eylül). *Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri ve programın değerlendirilmesi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Zinicola, D. (2003). *Learning science through talk: A case study of middle school students engaged in collaborative group investigation*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New Jersey, NJ.



Secondary School Students' Misconceptions About the "Transportation and Circulatory Systems" Unit*

Selâmi YEŞİLYURT** Şeyda GÜL***

Received: 26 June 2011

Accepted: 25 October 2011

ABSTRACT: The purpose of this study was to determine secondary school students' misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit in biology course. The study was conducted with totally 78 students who were 11th graders being taught in three secondary schools in Erzurum. In the study, a valid and reliable "Misconception Diagnosis Test" was administered to students to determine their misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit. Data were analyzed by means of SPSS 12.0. Findings showed that students had various misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit such as osmotic pressure and water absorption, transpiration and cohesion force, open and closed circulation, structure of the heart and heart bumping, blood vessels, blood and blood cells, blood pressure, relation of the circulatory system to other systems, lymphatic system, defense and immune. At the end of the study, recommendations were made to remove students' misconceptions.

Key words: misconception, secondary school, biology, transportation and circulatory systems.

SUMMARY

Purpose and Significance: A student's prior knowledge on any topic mostly affects his/her learning since new learning occurs through interaction of students' existing prior knowledge with forthcoming knowledge with which they are faced. In recent years, several studies in the field of science education have indicated that prior knowledge brought by students to learning environment may be sometimes incorrect and this incorrect prior knowledge may make arriving at scientifically true knowledge difficult for students. Generally, this incorrect knowledge is called as a misconception or alternative conception. In recent years, a number of studies have been conducted on misconceptions. In those studies, it has been emphasized that misconceptions are caused by different reasons such as student, teacher, language, textbook, teaching-learning environment. It is known that biology is a field in which students have difficulty in learning and teachers in teaching. Besides, it is emphasized that this causes students' having difficulty in learning and misconceptions about different concepts. In addition, in many studies on biology education, topics such as photosynthesis, evolution, genetics, osmosis-diffusion, cell divisions have mostly been focused, but the "Systems" unit has been less paid attention. "Transportation and Circulatory Systems" is one of the units which is important and difficult to understand in biology. However, when studies in Turkey and abroad on this topic examined, it is seen that there are not too many studies on this topic, but the majority of those have focused on "human circulatory system". Therefore, it may be suggested that further studies on this topic should include all topics related to the "Transportation and Circulatory Systems" unit. Therefore, the purpose of this study is to determine secondary school students' misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit in biology course.

* This article is a part of the second author's Ph.D dissertation titled "The Effect of Course Software Based on 5E Model on Students' Achievements, Attitudes and Remedy of Misconceptions".

** Assist. Prof. Dr., Ataturk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Biology, selamiy@hotmail.com

*** Corresponding Author: Dr., Ataturk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Biology, seydagul@atauni.edu.tr

Methods: This study was a descriptive study aimed at determining 11th graders' misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit. The study was conducted with totally 78 students who were 11th graders being taught in three secondary schools in Erzurum which were selected through convenience sampling. In the study, a valid and reliable "Misconception Diagnosis Test" was administered to students to determine their misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit. Students were asked to take the "Misconception Diagnosis Test" in 40 minutes. Data obtained from students after administration were analyzed by means of SPSS 12.0. Multiple-choice questions in the "Misconception Diagnosis Test" were examined one by one according to students' responses and results were reported in frequencies and percentages. Besides, open-ended questions in the "Misconception Diagnosis Test" were analyzed by means of Abraham-Williamson's 5-point understanding level scale and results were reported in frequencies and percentages.

Results: When data were analyzed by means of SPSS 12.0, important findings on the "Transportation and Circulatory Systems" unit were achieved. Findings revealed that students had various misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit such as osmotic pressure and water absorption, transpiration and cohesion force, open and closed circulation, structure of the heart and heart bumping, blood vessels, blood and blood cells, blood pressure, relation of the circulatory system to other systems, lymphatic system, defense and immune..

Discussion and Conclusions: This study was significant in terms of guiding further studies as providing students' misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit offered in the 11th grade biology curriculum. At the end of this study, it was seen that students had lots of misconceptions about the "Transportation and Circulatory Systems" unit. In light of the findings of the study, the following recommendations to remove students' misconceptions should be taken into account:

- Attention should be paid to use words and expressions which best describe the meaning of concepts in teaching process.
- Lesson plans should be organized in a way that relationships of a topic intended to be taught are established with any other topics.
- Concepts should be taught by establishing relationships not only among units of biology, but also different lessons including overlapping content with units to be taught (e.g., chemistry).
- Difficulties in teaching abstract concepts should be compelled by multimedia supplies and other audio-visual materials.
- To eliminate misconceptions, textbooks should be prepared taking views of students and field experts into account.
- In addition, analogy should be more used for teaching biology topics, and further studies should be conducted in this way.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Taşıma ve Dolaşım Sistemleri Ünitesi ile İlgili Kavram Yanılgıları*

Selâmi YEŞİLYURT **

Şeyda GÜL ***

Makale Gönderme Tarihi: 26 Haziran 2011

Makale Kabul Tarihi: 25 Ekim 2011

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine ait “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesi ile ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, Erzurum ilinde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 3 ortaöğretim kurumunun 11. sınıfında öğrenim gören toplam 78 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak, geçerliği ve güvenilirliği sınanmış bir “Kavram Yanılgısı Teşhis Testi” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programıyla analiz edilmiş ve analiz sonucunda öğrencilerde “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesi ile ilgili bitkilerde osmotik basınç ve su emilimi, terleme ve kohezyon kuvveti, açık ve kapalı dolaşım, kalbin yapısı ve çalışması, kan damarları, kan ve kan hücreleri, kan basıncı, dolaşım sisteminin diğer sistemlerle ilişkisi, lenf sistemi ve savunma ve bağışıklık konularında çok sayıda kavram yanılgısının olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonunda, belirlenen kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: kavram yanılgısı, ortaöğretim, biyoloji dersi, taşıma ve dolaşım sistemleri.

GİRİŞ

Bir öğrencinin derste herhangi bir konu ile ilgili sahip olduğu ön bilgiler, öğrenmesini büyük ölçüde etkilemektedir. Zira, yeni öğrenmeler, bireyin sahip olduğu ön bilgiler ile karşılaştığı yeni bilgilerin etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir (Küçük, 2005).

Son yıllarda, özellikle fen öğretimi alanında yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri ön bilgilerin bazen hatalı olabildiğini ve hatalı ön bilgilerin, bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilere ulaşmayı engellediğini veya zorlaştırdığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin değişik kavramlarla ilgili taşıdıkları bilgilerin araştırılmasını zorunlu hâle getirmektedir (Kırkkaya & Güllü, 2008; Yakışan, Selvi, & Yürük, 2007). Zira, etkili bir fen öğretimi, bilginin ezberlenmesi ile değil, kavramlar düzeyinde anlamlı öğrenilmesiyle mümkün olabilir. Yapılan birçok çalışmada (Balcı, Çakıroğlu, & Tekkaya, 2004; Michael ve diğerleri, 2002; Özay & Öztaş, 2003; Özay Köse, Pekel, & Hasenekoğlu, 2009; Selvi & Yakışan, 2004; Sinan & Yıldırım, 2004) fen bilimlerinde kavram öğretiminin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim, söz konusu çalışmalar, öğrencilerin kavram öğreniminde bazı alternatif fikirleri zihinlerinde oluşturma yoluna gidebildiklerini ve bunun sonucunda bazen bilgiyi yanlış yorumlayabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu yanlış fikirler, genel olarak kavram yanılgıları veya alternatif kavramlar olarak adlandırılmaktadır.

Son yıllarda kavram yanılgıları üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda kavram yanılgılarının öğrenci, öğretmen, kullanılan dil, ders kitabı, öğrenme ve öğretme ortamı gibi değişik nedenlerle meydana geldiği vurgulanmaktadır. Bunun yanında, kavram yanılgılarının, hem yeni konuların anlaşılmasını zorlaştırdığı, öğrenciler değişime karşı direnç gösterdiği için, hem de düzeltilmelerinin oldukça zor olduğu belirtilmektedir (Hançer,

* Bu makale ikinci yazarın “5E Modeline Dayalı Olarak Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi” adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji Bölümü, selamiy@hotmail.com

*** Sorumlu Yazar: Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji Bölümü, seydagul@atauni.edu.tr

2007; Sebitosi, 2007; Sinan, Yıldırım, Kocakülâh, & Aydın, 2006; Tekkaya, Çapa, & Yılmaz, 2000; Thompson & Logue, 2006; Türkmen, Çardak, & Dikmenli, 2002).

Fen bilimleri alanlarından birisi olan biyolojinin, öğrencilerin anlamakta, öğretmenlerin ise anlatmakta güçlükler yaşadıkları bir alan olduğu bilinmektedir. Bu güçlüklerin nedenleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, biyolojinin içerdiği konuların soyut olması, öğretmenlerin kullandıkları teorik veya ezberci yöntemlerden dolayı bireylerde oluşan başaramama korkusu ve konuların öğrenilmesinde zorluk çekileceği endişesi şeklinde sebepler ileri sürüldüğü görülmektedir (Akpınar, 2006; Kılıç & Sağlam, 2004). Ayrıca bu durumun, öğrencilerin biyolojinin çeşitli konularında öğrenme güçlükleri çekmelerine ve farklı kavramlarla ilgili birçok yanlış geliştirmelerine neden olduğu vurgulanmaktadır (Çetin & Ertepinar, 2004; Dalkıran & Kesercioğlu, 2004; Kılıç & Sağlam, 2004; Klymkowsky & Doxas, 2008; Kwen, 2005; Özay, 2008; Sungur & Tekkaya, 2003; Tekkaya ve diğerleri, 2000; Türkmen ve diğerleri, 2002; Yürük & Çakır, 2000).

Biyoloji konuları, kavramlar açısından zengin bir potansiyele sahiptir (Selvi & Yakışan, 2004). Literatürde biyoloji ile ilgili olarak fotosentez, osmoz-difüzyon, hücre bölünmeleri, ekoloji, evrim, sindirim sistemi, solunum sistemi, boşaltım sistemi, sinir sistemi ve hormonlar, dolaşım sistemi, enzimler ve genetik konularında öğrenme güçlüğü çekildiğini ve bu konularda kavram yanlışlarının olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Cerrah, Özsevegç, & Ayas, 2005; Kwen, 2005; Michael ve diğerleri, 2002; Pelaez, Boyd, Rojas, & Hoover, 2005; Sebitosi, 2007; Selvi & Yakışan, 2004; Tekkaya ve diğerleri, 2000; Yıldırım, Nakipoğlu, & Sinan, 2004). Ancak biyoloji alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda, fotosentez, evrim, genetik, osmoz-difüzyon ve hücre bölünmeleri gibi konular üzerinde yoğunlaştığı, ancak “Sistemler” konusuna ait ünitelere daha az yer verildiği görülmektedir (Bahar, 2002).

Biyoloji dersinde “Sistemler” ile ilgili önemli ve kavranması güç olan ünitelerden biri de “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri”dir (Michael ve diğerleri, 2002; Sungur & Tekkaya, 2003). “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesindeki kavram yanlışlarının ele alındığı çalışmalar, öğrencilerin bu konuda çok sayıda kavram yanlışına sahip olduklarını göstermektedir (Michael ve diğerleri, 2002; Pelaez ve diğerleri, 2005). Ancak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında bu konuya yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların az sayıda olduğu ve çoğunlukla, sadece “İnsanda Dolaşım Sistemi” konusu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Sungur, Tekkaya & Geban, 2001; Sungur & Tekkaya, 2003). Halbuki, Türkiye’de söz konusu ünitenin yer aldığı biyoloji dersi 11. sınıf öğretim programı incelendiğinde, “Lenf Sistemi” ve “Bağışıklık Sistemi” gibi önemli ünitelerin de “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesi içinde ayrı birer konu olarak yer aldığı görülmektedir. Sinan ve Yıldırım (2004)’ın da ifade ettiği gibi, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının ve öğrenme güçlüklerinin neler olduğunun belirlenmesi, nedenlerinin ortaya çıkarılması ve gerekli öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi öğretimde önemli bir yer teşkil ettiğinden, “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesi ile ilgili kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik yapılacak çalışmaların bütün üniteyi içerecek şekilde ele alınarak detaylı sorgulanması, öğrenme sürecinde öğretim eksikliklerinin kavramsal kargaşaya yer vermeyecek şekilde giderilerek başarının artırılabilmesine önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

Buradan hareketle, bu çalışmada ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi 11. sınıf öğretim programında yer alan “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesi ile ilgili kavram yanlışlarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma, 11. sınıf öğrencilerinin “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesindeki kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Çalışma, Erzurum il merkezinde, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiş 3 ortaöğretim kurumunun 11. sınıfında öğrenim gören toplam 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin seçiminde, biyoloji dersinde “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesini işlemiş olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesine yönelik öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespiti amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği sınanmış bir “Kavram Yanılgısı Teşhis Testi”nden yararlanılmıştır.

Testin Geliştirilmesi

Kavram Yanılgısı Teşhis Testi, başlangıçta bir yönergenin yer aldığı 10 adet çift ve beş adet tekli olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Her bir çift soru iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, beş seçenekli çoktan seçmeli sorunun bulunduğu kısım olup seçeneklerden biri doğru cevabı içerirken kalan dört seçenek, öğrencilerin kavram yanlışını ortaya çıkarmaya yönelik çeldiricilerden oluşmaktadır. Testin ikinci kısmı ise çoktan seçmeli soruya verilen cevabın nedeninin açıklanacağı kısımdır. Bu kısım, çeldiricilerden yola çıkarak öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını daha detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Buna göre, 1, 3, 5, ..., 19 şeklinde tek numaralı sorular, çoktan seçmeli sorulardan oluşmakta; 2, 4, 6, ..., 20 şeklinde çift numaralı açık uçlu sorularda ise tek numaralı sorulara verilen cevapların nedenleri istenmektedir. Kalan beş adet tekli soru (21-25. sorular) ise sadece açık uçludur.

Testte yer alan sorulara ait geçerlik çalışmaları, öncelikle alanında uzman akademisyenler yardımıyla yapılmıştır. Bu amaçla, test, öncelikle Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde görev yapan 4 öğretim elemanı (1 profesör, 1 doçent ve 2 yardımcı doçent) tarafından kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Uzman görüşünden sonra hazırlanan test, konuyu daha önce işlemiş ve ortaöğretim son sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciye uygulanarak soruların anlaşılabilirliği gözden geçirilmiştir. Daha sonra testte yer alan toplam 10 adet çoktan seçmeli madde için madde analizi yapılmıştır.

Madde analizi yapılırken öncelikle öğrencilerin testten aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken, testte her doğru cevap için “1” puan, yanlış cevaplar için ise “0” puan verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin aldıkları puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamanın sonucunda en yüksek ve en düşük puana sahip olanlar arasından dokuzar ($34 \times 27 / 100$) öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra madde güçlüğü, $p = (Dü + Da) / 2N$ formülünden, ayırt edicilik ise $d = (Dü - Da) / N$ formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (N: Tüm grubun % 27’si, Dü: Doğru yapan üst grup, Da: Doğru yapan alt grup) (Çalık & Ayas 2003). Sonuç olarak, test maddelerine ait madde güçlüğü ve ayırt edicilik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Alt ve Üst Gruptaki Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısına Göre Madde Analizi

Soru No	Dü	Da	p	d	Soru No	Dü	Da	p	d
1	9	1	0.56	0.89	11	9	0	0.50	1
3	8	1	0.50	0.78	13	8	3	0.61	0.56
5	9	1	0.56	0.89	15	5	1	0.33	0.44
7	7	0	0.39	0.78	17	9	2	0.61	0.78
9	8	1	0.50	0.78	19	9	1	0.56	0.89

Dü: Doğru yapan üst grup (%27 lik= toplam 9 kişi),

Da: Doğru yapan alt grup (%27 lik= toplam 9 kişi),

p: madde güçlüğü

d: madde ayırt ediciliği

Madde analizi sonucunda ayırt edicilik kriteri değerlendirilirken, Çalık ve Ayas (2003)'ın belirttiği kriterler dikkate alınmıştır;

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmada kullanılan “Kavram Yanılgısı Teşhis Testi”nin ortalama madde güçlüğü 0.51 civarında olduğu görülmektedir. Bu ise testin ortalama güçlükte bir test olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, testin ortalama ayırt ediciliği ise yaklaşık olarak 0.78 civarındadır. Bu değerler, Çalık ve Ayas (2003)'ın belirttiği kriterlere göre, testin ayırt ediciliğinin oldukça iyi olduğunu ve maddelerin düzeltilmeden kullanılabilceğini göstermektedir.

Madde analizinde ayrıca alt ve üst % 27 arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi yapılmıştır. Alt ve üst % 27 arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan t testine ait analiz sonuçları, başarı testinin alt ve üst grupları ayırt etmede yeterli olduğunu göstermiştir ($t = -26.222$, $sd = 16$, $p < 0.05$).

Madde analizi yapıldıktan sonra testin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda testin KR-20 güvenilirlik katsayısı, 0.872 olarak hesaplanırken; ortalaması 4.71 ve standart sapması ise 3.44 olarak hesaplanmıştır.

Testin Uygulanması

Geliştirilen test, dersin öğretmeninin gözetiminde, araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Testin cevaplandırılmasında öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Uygulama sonrası analizlerin yapılmasında SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Teste ait çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre tek tek incelenmiş, sonuçlar frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir.

Testin açık uçlu soruları ise, Yıldırım ve diğerleri (2004)'nin çalışmalarında ifade ettikleri Abraham-Williamson'un 5'li anlama düzeyi skalasına göre değerlendirilerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Kullanılan skala şöyledir:

1. Tam Doğru Cevap: Geçerli cevabın bütün bileşenlerini içeren cevaplar
2. Kısmen Doğru Cevap: Bütün bileşenleri olmamakla birlikte geçerli cevabın bir kısmını içeren cevaplar
3. Kısmen Doğru/Kavram Yanılgısı Var: Bir kavram yanılgısına ait açıklamaları olan fakat kavramın anlaşıldığını gösteren cevaplar
4. Kavram Yanılgısı Var: Doğru olmayan ve ilgisiz bilgiyi kapsayan cevaplar

5. Cevap Yok: Yanlış, ilgisiz veya açık olmayan cevap (sorudaki seçeneğin aynen tekrar edilmesi, boş, bilmiyorum, vs).

Bütün soruların cevapları yukarıdaki skalaya göre analiz edildikten sonra, belirlenen kavram yanlışlığı ifadeleri dokuz başlık altında toplanarak Tablo 18’de toplu olarak gösterilmiştir.

BULGULAR

Kavram Yanlışlığı Teşhis Testinden elde edilen bulgular şöyledir: Öğrencilerin Kavram Yanlışlığı Teşhis Testinde yer alan çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Sorulara Verdiği Cevapların Analiz Sonuçları

Soru	Doğru Cevap	A		B		C		D		E		Boş	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	E	4	5.1	-	-	21	26.9	12	15.4	41	52.6	-	-
3	B	18	23.1	39	50.0	5	6.4	6	7.7	9	11.5	1	1.3
5	D	14	17.9	-	-	12	15.4	31	39.7	21	26.9	-	-
7	A	16	20.5	47	60.3	2	2.6	7	9.0	4	5.1	2	2.6
9	D	27	34.6	1	1.3	8	10.3	37	47.4	4	5.1	1	1.3
11	E	26	33.3	8	10.3	16	20.5	9	11.5	15	19.2	4	5.1
13	C	15	19.2	4	5.1	39	50.0	9	11.5	10	12.8	1	1.3
15	D	5	6.4	17	21.8	9	11.5	15	19.2	20	25.6	12	15.4
17	E	2	2.6	-	-	11	14.1	21	26.9	43	55.1	1	1.3
19	E	8	10.3	21	26.9	9	11.5	1	1.3	37	47.4	2	2.6

n=78

Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevapların nedenlerinin sorulduğu açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12’de gösterilmiştir. Buna göre; “Ağaçlarda yaprağın emme kuvvetini aşağıdakilerden hangisi artırır?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 1) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 2) Tablo 3’de gösterilen kavram yanlışlıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3. İkinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	38	48.72
Kökten su ve suda çözülmüş minerallerin alınabilmesi için yapraklardan su kaybı olması gerekir. Su, terleme ile yapraklardan atıldıkça, her yaprak hücresinin osmotik basıncı da artar ve dolayısıyla emme kuvveti de artmış olur. Emme kuvvetinin de etkisiyle kök emici tüylerinin osmotik basıncı toprağın osmotik basıncından fazla olacağından, su osmozla kök emici tüylere geçer. Bu nedenle, terleme ile yapraklar su kaybettikçe emme kuvveti de artar.	-	-
Kısmen Doğru Cevap	1	1.28
Terleme ile su kaybedildiğinde derişim artar.	1	1.28
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	33	42.31
Topraktaki suyun emici tüylere geçmesi emme kuvvetini artırır.	11	14,10
Stomalar gece kapanınca fotosentez olmadığı için bitki besinleri topraktan alır. Bu da emme kuvvetini artırır.	2	2.56
Emici tüylerdeki osmotik basınç azalırsa, emme kuvveti artar.	18	23.08
Osmotik basıncın azalması su yoğunluğunu artırır. Böylece emme kuvveti artar.	1	1.28
Su terleme ile çok yoğun ortamdan az yoğun ortama geçer.	1	1.28
Cevap Yok	6	7.69
Boş	3	3.85
İlgisiz Cevap	3	3.85

“Bir bitkinin terleme kohezyon kuvveti ile yapraklara doğru çektiği su miktarını, aşağıdakilerden hangisi etkilemez?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 3) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 4) Tablo 4’te gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	9	11.54
Işık: Işık şiddetinin artışı gözeneklerin açılmasına etki ederek terlemeyi hızlandırır. Yaprak Alanı: Toplam yaprak alanı ne kadar fazla ise o kadar terleme hızı artar. Stomaların sayısı: Gözenek sayısının fazla olması daha fazla su kaybına neden olacağından terlemeyi hızlandırır. Emici tüyler: Kökün toprakla olan temas yüzeyini artırarak su emilimini artırır, bu durum terlemeyi etkiler.	9	11.54
Bunların dışında; nem, sıcaklık, rüzgâr, topraktaki su miktarı gibi bazı çevresel faktörler ile stomaların yapısı ve büyüklüğü, yaprağın yapısı, kutikula kalınlığı, yapraktaki tüy miktarı, yaprak hücrelerinin osmotik basıncı, stoma hücrelerinin turgor basıncı vs. gibi bitkisel faktörler terleme ve dolayısıyla kohezyon kuvvetini etkileyebilirler.		
Kısmen Doğru Cevap	11	14.10
Bitki O ₂ üretir ve bunu dışarı verir. Bu nedenle O ₂ nin terleme kohezyon kuvveti ile ilgisi olmaz.	11	14.10
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	4	5.13
Terleme kohezyon kuvveti, odun borularında suyun taşınmasıyla olur. Bu nedenle yaprak yüzeyi ile bir ilişkisi yoktur	4	5.13
Kavram Yanılgısı Var	7	8.97
Terleme kohezyon kuvvetinde su hidrojen molekülleri hâlinde sınıksız bir halka gibi yukarı çekilir.	1	1.28
O ₂ fotosentezde kullanılır. Bu nedenle terleme ile ilgisi yoktur	4	5.13
Emici tüy sayısı suyun kökten emilim hızını artırır, alınan su miktarını etkilemez.	2	2.56
Cevap Yok	47	60.26
Boş	8	10.26
İlgisiz Cevap	39	50.00

“Toplardamarda kanın yüreğe dönmesinde aşağıda verilenlerden hangisi/hangileri etkilidir?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 5) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 6), Tablo 5’te gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Altıncı Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	9	11.54
Toplardamarlar içerisinde kanın hareketi; kulakçıklardaki gevşeme ile oluşan kalbin negatif emme basıncı, iskelet kaslarının kasılması, soluk alma sırasında göğüs bölgesindeki basıncın azalması, yapılarıdaki düz kasların kasılması, tek yöne açılan kapakçıkların bulunması ve üst kısımlardaki damarlarda yer çekiminin etkisi gibi faktörlerle sağlanır.	9	11.54
Kısmen Doğru Cevap	16	20.51
Kalp gevşeme (diastol) durumuna geçince kalbe kan gelir.	13	16.67
Kalp gevşeyince emme kuvveti oluşur.	1	1.28
İskelet kaslarının kasılması kanın hareketine yardımcı olur.	1	1.28
Kalp kasılırsa kan vücuda dağılır.	1	1.28
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	1	1.28
Kalbin kasılmasından doğan basınç sonucu kalp gevşer ve kanla dolar.	1	1.28
Kavram Yanılgısı Var	31	39.74
Kalbin kasılması sonucu oluşan basınçla kalbe kan pompalanır.	24	30.77
Kalbin kasılması sonucu toplardamar kasılır ve kan geri dönmez.	1	1.28
İskelet kası kasılırsa toplardamar gevşemesi yani diastol olur ve kan yüreğe döner.	1	1.28
Kanın kalbe dönmesi kalbin kasılmasıyla değil, atardamardan doğan basınçla olur.	1	1.28
İskelet kaslarının kasılması sonucu damarda basınç oluşur ve bu kanın vücutta yukarı doğru akışını sağlar.	1	1.28
Kalp gevşediğinde sistol olur ve kan bütün vücuda dağılır.	1	1.28
Kalp diastol duruma geçince kasılır ve kalbe kan gelir.	2	2.56
Cevap Yok	21	26.92
Boş	8	10.26
İlgisiz Cevap	13	16.67

“Kalbin karıncıklarından pompalanan kan hacmi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi/hangileri doğrudur?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 7) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 8) Tablo 6’da gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Sekizinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	-	-
Sağ karıncıktan akciğer atardamarı ile çıkan kan akciğerlere, daha sonra kalbin sol kulakçığına gelir ve buradan sol karıncığa geçerek vücuda dağılır. Bu nedenle her iki karıncıktan pompalanan kan eşit hacimde olur.	-	-
Kısmen Doğru Cevap	-	-
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	30	38.46
Sol karıncık daha kaslı bir yapıya sahiptir. Bu nedenle daha fazla basınç yapar ve böylece daha çok kan pompalanır.	7	8.97
Sol karıncıktan pompalanan kan tüm vücuda dağılırken, sağ karıncıktan pompalanan kan akciğerlere gider. Bu nedenle sağ karıncıktan daha az kan pompalanır.	23	29.49
Kavram Yanılgısı Var	12	15.39
Sağ karıncık sol karıncıktan daha kaslı bir yapıya sahip olduğu için hacmi küçüktür. Bu nedenle sağ karıncıktan daha az kan pompalanır.	9	11.54
Vücudun temiz kana daha çok ihtiyacı vardır. Sağ karıncıkta da kirli kan bulunduğu için sol karıncığa göre daha az hacimde kan pompalanır.	3	3.85
Cevap Yok	36	46.15
Boş	10	12.82
İlgisiz Cevap	26	33.33

“Aşağıdaki damarların hangisinde kan aynı konsantrasyondadır?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 9) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 10) Tablo 7’de gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 7. Onuncu Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	9	11.54
Kan akciğer toplardamarı ile kalbin sol kulakçığına gelir. Aynı kan buradan sol karıncığa geçerek aort ile vücuda dağılır. Bu nedenle akciğer toplardamarı ile aorttaki kan aynı konsantrasyondadır.	9	11.54
Kısmen Doğru Cevap	-	-
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	17	21.80
Hem aort hem de akciğer toplardamarı temiz kan taşıdığı için aynı konsantrasyondadır.	15	19.23
Hem aort hem de akciğer toplardamarında besin olduğu için ikisinde de kan aynı konsantrasyondadır.	2	2.56
Kavram Yanılgısı Var	22	28.21
Aort ile akciğer atardamarı kalpten çıkarken aynı miktarda kan taşıdıkları için her iki damarda da kan aynı konsantrasyondadır.	3	3.85
Akciğer toplardamarı kirli kan taşır ve bu kan aortta temizlenir.	1	1.28
Akciğer atardamarında temiz kan taşınır.	9	11.54
Aort ile akciğer atardamarı kalpten çıkan damarlar olduğundan aynı basınçla kan pompalar.	3	3.85
Karaciğer toplardamarı ile böbrek toplardamarının her ikisi de toplardamar olduğu için ikisinde de kan aynı konsantrasyondadır.	2	2.56
Hem karaciğer toplardamarı hem de böbrek toplardamarı kanın temizlenmesini sağlar.	1	1.28
Akciğer toplardamarı kalpten kanı götüren damardır.	3	3.85
Cevap Yok	30	38.46
Boş	8	10.26
İlgisiz Cevap	22	28.21

“İnsanda dolaşım sistemi ile ilgili aşağıdaki damarların hangisinde üre/ürük asit oranı en yüksek, hangisinde en düşüktür?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 11) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 12) Tablo 8’de gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 8. On İkinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	-	-
Karaciğerde amonyak üre/ürik asite dönüşür. Bu nedenle karaciğer toplardamarında üre/ürik asit oranı en yüksektir. Aorttan gelen kan ise O ₂ bakımından temiz/zengin, üre vb. maddeler bakımından kirlidir. Aortla kan böbreğe geldiğinde üre/ürik asit burada süzülür. Bu nedenle 4'te yani böbrek toplardamarında süzölmüş kan olduğu için burada üre/ürik asit oranı en düşüktür.	-	-
Kısmen Doğru Cevap	26	33.33
İçinde üre bulunan kan böbrekte süzölür. Bu nedenle böbrek toplardamarında üre oranı azdır.	12	15.39
Üre karaciğerde üretilir.	12	15.39
Aortta üre oranı fazla olduğu için böbrek atardamarında yüksek, böbrekte ise üre süzöldüğü için böbrek toplardamarında en düşüktür.	2	2.56
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	15	19.23
Karaciğer amonyağı üre ve ürik asite dönüştürür. Bu nedenle karaciğer toplardamarında üre oranı yüksektir. Böbrek ise üreyi amonyağa dönüştürdüğü için böbrekten çıkan damarda yani böbrek toplardamarında en düşüktür.	11	14.10
Üre karaciğerde parçalandığı için karaciğer toplardamarında üre oranı en düşük, böbrekte ise süzölerek atılacağı için böbrek toplardamarında üre oranı en yüksektir.	2	2.56
İçinde üre bulunan kan dokularda temizlenir ve böbreklerde de süzölür. Bu nedenle böbrek toplardamarında üre oranı en düşük, diğere dokulara kan götüren damarlarda ise üre oranı en yüksektir.	2	2.56
Kavram Yanılgısı Var	13	16.67
Aortta üre oranı yüksek olduğu için karaciğer atardamarında en yüksek, karaciğerde ise üre gibi zararlı maddeler temizlendiğı için karaciğer toplardamarında en düşüktür.	1	1.28
Aort temiz kan taşıdığı için böbrek atardamarında üre oranı en düşüktür. Üre böbreklerden atıldığı için ise böbrek toplardamarında en yüksektir.	4	5.13
Atardamardaki kan akciğerde temizlendiğı için üre oranı karaciğer atardamarında en düşüktür. Alt ana toplardamar ise vücuttan kirlı kanı getirdiğı için karaciğer toplardamarında en yüksektir.	6	7.69
Üre aortla karaciğere geldiğinden karaciğer atardamarında yüksek, karaciğerde üre depo edildiğı için karaciğer toplardamarında üre oranı en düşüktür.	1	1.28
Böbrek üreyi amonyağa dönüştürür.	1	1.28
Cevap Yok	24	30.77
Boş	12	15.39
İlgisiz Cevap	12	15.39

“Dolaşım sisteminin her yerinde kan basıncı aynı olsaydı ne olurdu?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 13) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 14) Tablo 9'da gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 9. On Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	24	30.77
Vücutun atardamar sisteminde, kalbin kasılması ve gevşemesiyle basınç değişimleri meydana gelir. Bu basınç değişimleri ise bütün sistemde akışa sebep olur. Dolayısıyla basınç aynı olursa kan hareket etmez.	24	30.77
Kısmen Doğru Cevap	3	3.85
Vücutun farklı yerlerindeki basınçlar birbirine kuvvet uygular ve kan akımı durur.	3	3.85
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	4	5.13
Basınç sayesinde kalp kasılıp gevşer. Basınç aynı olursa kasılma ve gevşeme olmaz ve kan akımı durur.	4	5.13
Kavram Yanılgısı Var	23	29.49
Basınç farkı sayesinde madde alış-verişi sağlanır. Eğer basınç aynı olursa madde alış-verişi azalır ve bu da kan akış hızını artırır.	3	3.85
Basınç her yerde aynı olursa kanın damar içindeki akışı hızlanır.	10	12.82
Basınç her yerde aynı olursa kan daha fazla pompalanır ve bu da kasılmadan kaynaklanan sistolik basıncı artırır.	6	7.69
Basınç sabit olursa kan yer çekimi yönünde hareket eder.	2	2.56
Basınç aynı olursa kalp kasılır yani diastolik basınç artar. Bu da kalbe sürekli kan gelmesine sebep olur ve kalp yorulur.	2	2.56
Cevap Yok	24	30.77
Boş	12	15.39
İlgisiz Cevap	12	15.39

“Yemekten sonra sağlıklı bir insanın karaciğerine ait damarlarında taşıdığı kanda, aşağıdaki durumlardan hangisi gözlenmez?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 15) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 16) Tablo 10’da gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 10. On Altıncı Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	2	2.56
Karaciğerde alkol ve toksik maddeler zararsız hâle getirilir. Yemekten sonra bağırsaklardan gelen ve kapı toplardamarı yoluyla karaciğere giden kan, sindirilmiş şekerlerden dolayı bol glikoz taşır. Karaciğer kandaki bu şekeri alır ve glikojen biçiminde depolar. Amonyagi üre/ürik asit gibi daha az zararlı maddelere çevirir. Lenf yolu ile dolaşıma katılan A vitamini aort ile taşınarak karaciğere gelir. Karaciğer de A vitamini fazlasını depo eder.	2	2.56
Kısmen Doğru Cevap	2	2.56
Üre karaciğerde oluşturulur. Bu nedenle kapı toplardamarına göre karaciğer toplardamarında üre fazladır.	1	1.28
İhtiyaç duyulduğunda karaciğerde depo edilen glikojen glikoza dönüştürülerek kana verilir.	1	1.28
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	21	26.92
Toplardamarlar kirli kan taşıdığı için karaciğer toplardamarında toksik madde miktarı fazladır.	1	1.28
Karaciğer amonyağı birer toksik madde olan üre ve ürik aside çevirdiği için karaciğer toplardamarında toksik madde miktarı fazladır.	1	1.28
Aortta temiz kan bulunduğu için karaciğer atardamarında A vitamini yüksek, karaciğer toplardamarında düşüktür.	2	2.56
Karaciğer glikozu glikojene çevirir ve vücuda dağıtır. Bu nedenle karaciğer toplardamarında glikojen azdır.	17	21.80
Kavram Yanılgısı Var	16	20.51
Üre karaciğerde depo edilir. Bu nedenle kapı toplardamarında üre fazla karaciğer toplardamarında azdır.	1	1.28
Üre karaciğerde parçalanır. Bu nedenle kapı toplardamarında üre fazla karaciğer toplardamarında azdır.	3	3.85
Ürenin atılımı böbrekle ilgili olduğu için karaciğerin üre ile ilgili bir görevi yoktur.	1	1.28
Kan karaciğerde temizlenir ve temiz kanda glikoz bulunur. Bu nedenle karaciğer toplardamarında glikoz fazla kapı toplardamarında az olmalıdır.	3	3.85
Yemekten sonra alınan vitaminler mideden vücuda taşındığı için karaciğerin A vitamini ile ilgili bir görevi yoktur.	4	5.13
Aort temiz kan taşıdığı için aorttaki kanda üre bulunmaz.	3	3.85
Glikoz karaciğerde parçalanır.	1	1.28
Cevap Yok	37	47.44
Boş	18	23.08
İlgisiz Cevap	19	24.36

“Sağlıklı bir çocuğun, mikrobik hastalığa yakalanıp iyileşmesi sırasında, kanındaki akyuvar sayısının zamana göre değişimini gösteren grafikteki değişimler dikkate alınır, hangi zaman aralığında çocuğun iyileştiği söylenebilir?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 17) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 18) Tablo 11’de gösterilen kavram yanlışları tespit edilmiştir.

Tablo 11. On Sekizinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	39	50.00
Grafikteki aralıkların anlamları; I-II. aralık , vücutta akyuvar sayısının normal düzeylerini göstermektedir. III. aralıkta , herhangi bir hastalık sonucu büyük sayıda zararlı bakteri kanda çoğaldığında, vücutta akyuvar sayısı artmaya başlar. IV. aralıkta , belirli bir süre sonra, kan bakterileri yok edecek ölçüde akyuvara sahip olacaktır ve böylece mikropla savaş başlar. V. aralıkta (Doğru cevap), mikroplar etkisiz hale gelince de akyuvar sayısı normal seviyeye inmeye başlar, bu da iyileşme başlaması anlamına gelir.	39	50.00
Kısmen Doğru Cevap	1	1.28
IV’te mikroplar ölmüş, V’te iyileşme başlamıştır.	1	1.28
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	11	14.10
Antikor üretimi arttıkça hastalık ta artar. Akyuvarlar antikor ürettiği için 5’te azalma varsa iyileşme başlar.	1	1.28
Akyuvar sayısının azalması mikroplarla savaşılmaya başlandığını gösterir.	2	2.56
III’te akyuvar sayısı arttığına göre iyileşme başlamış demektir.	8	10.26
Cevap Yok	27	34.62
Boş	6	7.69
İlgisiz Cevap	21	26.92

“İnsan vücudunda, derideki bir kesikten mikroorganizmalar girdikten sonra, ilk olarak aşağıdaki olaylardan hangisi meydana gelir?” şeklindeki çoktan seçmeli sorunun (Soru 19) nedeninin sorgulandığı açık uçlu soruda (Soru 20) Tablo 12’de gösterilen kavram yanlışları tespit edilmiştir.

Tablo 12. Yirminci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	30	38.46
Bir yerimiz kesildiği zaman zararlı mikroorganizmalar açılan deriden vücudumuza girer. Bağışıklık sistemi deri kendisini onarana kadar bu bölgede faaliyetini artırır ve içeri girenleri elimine eder. Kesilen bir yerden zararlı mikroorganizmalar girince, fagositler oluşur ve hastalık etkenini yok etmeye çalışır.	30	38.46
Kısmen Doğru Cevap	6	7.69
Antikor oluşması lazım. Bu nedenle akyuvarlar önce kesilen bölgede toplanır.	3	3.85
Kan kaybını azaltmak için kan dolaşımı yavaşlar.	3	3.85
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	18	23.08
Pıhtılaşmanın sağlanması için akyuvarlar kesilen bölgede toplanır.	11	14.10
Kanın pıhtılaşması için hemoglobin miktarı artar.	5	6.41
Yaranın çabuk iyileşmesini sağlamak için öncelikle antikor oluşur.	2	2.56
Cevap Yok	24	30.77
Boş	10	12.82
İlgisiz Cevap	14	17.95

Öğrencilerin 21, 22, 23, 24 ve 25 numaralı açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 13, 14, 15, 16 ve 17’de gösterilmiştir. “Emici tüylerdeki osmotik basıncın su emilimine etkisi ne olabilir? Açıklayınız” şeklindeki açık uçlu soruda (Soru 21) Tablo 13’te gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 13. Yirmi Birinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	27	34.62
Suyun ve içindeki minerallerin topraktan emici tüylere alınması osmoz ve difüzyon kurallarına göre gerçekleşir. Emici tüylerde glikoz gibi organik maddelerin miktarı fazladır. Bu durum emici tüylerin osmotik basıncının toprağa göre daha yüksek olmasını sağlar. Kök hücrelerinin ve emici tüylerin osmotik basıncının yüksek olması topraktaki su ve minerallerin enerji harcanmadan bitkiye alınmasını sağlar.	27	34.62
Kısmen Doğru Cevap	11	14.10
Topraktan su ve minerallerin alınması ve yapraklara taşınması osmotik basınçla olur.	11	14.10
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	22	28.21
Emici tüylerde osmotik basınç azalır emilim artar.	13	16.67
Osmotik basınç suyun taşınması olayıdır.	3	3.85
Osmotik basınçta su az yoğun ortamdan çok yoğun ortama geçer ve bu da emilimi artırır.	4	5.13
Osmotik basınç suyun derişimi ile ilgilidir. Osmotik basınç azalır su yoğunluğu da azalır ve bu durum emilimi sağlar.	2	2.56
Cevap Yok	18	23.08
Boş	6	7.69
İlgisiz Cevap	12	15.39

“Kalbin çalışması için impuls üreten yapılar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruda (Soru 22) Tablo 14’te gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 14. Yirmi İkinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	16	20.51
Kalbin kasılmasını sağ kulakçığın arka duvarının üst kısmında bulunan SA düğümü sağlar. Buradan yayılan impulslar kulakçıkların kasılmasına sebep olur. Kasılma, karıncıkların üzerinde iki kulakçık arasında bulunan AV düğümüne geçer. AV düğümünden çıkan his demetleri kasılmayı karıncıklara yayar.	16	20.51
Kısmen Doğru Cevap	3	3.85
Atrioventriküler düğüm	3	3.85
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	22	28.21
Miyokart	2	2.56
Beyin	3	3.85
Nörotransmitter maddeler	10	12.82
Duyu sinirleri, somatik sinirler, parasempatik sinirler	2	2.56
Kafein, nikotin ve bazı hormonlar (östrojen vs)	3	3.85
Nöron, sinaps boşluğu, akson, dentrit	2	2.56
Cevap Yok	37	47.44
Boş	23	29.49
İlgisiz Cevap	14	17.95

“Çekirgede açık dolaşım sistemi, toprak solucanında ise kapalı dolaşım sistemi bulunur. Dolaşım sistemindeki bu farklılığın toprak solucanına sağladığı yararlar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruda (Soru 23) Tablo 15’te gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 15. Yirmi Üçüncü Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	6	7.69
Kapalı dolaşımını açık dolaşıma göre üstün kılan özellikler; oksijen ve besin taşıma kapasitesinin yüksek olması, kan akışının hızlı olması, plazma akışkanlığının yüksek olması şeklinde sıralanabilir. Ayrıca açık dolaşıma sahip canlıların birçoğunda gaz alışverişi trake ile sağlandığı için, kan oksijen ve karbondioksit taşımaz. Kapalı dolaşımda, açık dolaşıma oranla, kanın dağıtımı üzerinde daha fazla kontrol vardır ve kan çok daha yüksek bir basınca sahip olabilir.	6	7.69
Kısmen Doğru Cevap	14	17.95
Kapalı dolaşım sayesinde kanın oksijen tutma kapasitesi artar.	5	6.41
Kapalı dolaşım sayesinde kan akışı hızlı olur.	6	7.69
Kapalı dolaşımda kandan farklı olarak doku sıvısı bulunur. Kapalı dolaşım sayesinde bu sıvılar birbirine karışmaz.	1	1.28
Kapalı dolaşımda kan oksijen ve karbondioksit taşır. Açık dolaşımda bu görülmez.	2	2.56
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	4	5.13
Kapalı dolaşımda kan damar içinde taşınır. Bu nedenle canlı daha fazla yaşama imkânına sahip olur.	4	5.13
Kavram Yanılgısı Var	15	19.23
Çekirge açık dolaşıma sahip olduğu için toprak yüzeyinde bulunmak zorundadır. Ancak kapalı dolaşıma sahip olan toprak solucanı toprak altında da bulunabilir ve rahat solunum yapabilir.	6	7.69
Kapalı dolaşıma sahip canlılar toprak altındaki nemi daha iyi kullanırlar.	1	1.28
Kapalı dolaşıma sahip canlılar sıcakkanlıdır. Böylece bu canlıların vücut sıcaklığı çevre sıcaklığından etkilenmez.	3	3.85
Kapalı dolaşım sayesinde temiz ve kirli kan birbirine karışmaz.	3	3.85
Kapalı dolaşım derinin nemli olmasını ve su kaybının azalmasını sağlar.	1	1.28
Kapalı dolaşımda kan damar içinde taşındığı için kirli kan dışarı atılmaz ve vücut içinde temizlenir.	1	1.28
Cevap Yok	39	50.00
Boş	17	21.80
İlgisiz Cevap	22	28.21

“Lenf dolaşım sisteminin işlevleri nelerdir? Lenfoid organlara 3 örnek veriniz” şeklindeki açık uçlu soruda (Soru 24), Tablo 16’da gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 16. Yirmi Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	3	3.85
<ul style="list-style-type: none"> • Bağırsaktan emilen yağ asitleri, gliserol ve A, D, E, K vitaminlerini dolaşıma katar. • Lenfositleri çoğaltıp olgunlaştırır, kana verir. Böylece savunma sistemimizin temel yapısına katkı sağlar. • Doku sıvısının fazlasını kana taşır. Kanın sıvı miktarının düzenlenmesine yardımcı olur. Bu sistemle kılcal damarlar ile alınamayan doku sıvısı içindeki maddeler yeniden dolaşım sistemine dahil edilir. <p>Lenfoid organlara; bademcikler, lenf düğümleri, kemik iliği, timus, dalak, apendiks örnek verilebilir.</p>	3	3.85
Kısmen Doğru Cevap	29	37.18
Akyuvar üretir, vücut savunmasında görev alır.	15	19.23
Doku sıvısının fazlasını emerek kan dolaşımına geri kazandırır.	3	3.85
Vücut savunması ve doku sıvısının kana kazandırılmasına yardımcı olur.	5	6.41
Bağırsaktan emilen yağ asitleri, gliserol gibi maddeleri dolaşıma katar.	1	1.28
Lenf düğümleri, bademcik, kemik iliği, dalak lenfoid organlara örnektir.	2	2.56
Bademcik, dalak lenfoid organlara örnek verilebilir.	2	2.56
Kan basıncı ve kan miktarını düzenler.	1	1.28
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	6	7.69
Artık maddelerin atılmasını sağlar.	1	1.28
Alyuvar üretir.	2	2.56
Kılcal damarlar ve lenf damarları lenfoid organlardır.	3	3.85
Cevap Yok	40	51.28
Boş	19	24.36
İlgisiz Cevap	21	26.92

“Kemik iliğinde oluşabilecek bir hastalık, vücudu bağışıklık yönünden nasıl etkiler?” şeklindeki açık uçlu soruda (Soru 25), Tablo 17’de gösterilen kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Tablo 17. Yirmi Beşinci Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Verilen Cevaplar	f	%
Tam Doğru Cevap	17	21.80
Bağışıklık sistemini oluşturan hücreler, kemik iliğinin kök hücre adı verilen hücrelerinden oluşur. Kemik iliği kök hücrelerinin etkili hücreler durumuna gelebilmesi için bazı organlarda farklılaşması ve gelişmesi gerekir. Gelişmesi tamamlanmış olan lenfositler vücuda dağılır. Buradan hareketle kemik iliğinde oluşabilecek bir hastalık lenfosit üretimini olumsuz etkileyeceğinden bağışıklık sistemi zayıflayabilir.	17	21.80
Kısmen Doğru Cevap	4	5.13
Kemik iliğinde kan üretilir.	4	5.13
Kısmen Doğru/ Kavram Yanılgısı Var	-	-
Kavram Yanılgısı Var	10	12.82
Alyuvarlar fagositoz yapar ve vücut savunmasında görevlidir.	6	7.69
Kemik iliğinde antikor üretilir.	4	5.13
Cevap Yok	47	60.26
Boş	15	19.23
İlgisiz Cevap	32	41.03

Kavram yanılgılarına yönelik elde edilen yukarıdaki tüm bulgular genel olarak değerlendirilmiş ve toplam dokuz başlık altında toplanmıştır. Buna göre, genel başlıklarıyla öğrencilerde ortaya çıkarılan kavram yanılgılarının yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki gibidir (Tablo 18).

Tablo 18. Genel Olarak Kavram Yanılgılarının Ait Olduğu Soru Numarasına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Kavram Yanılgıları		f	%	Soru
Bitkilerde osmotik basınç ve su emilimi		42	53.85	2-21
1	Topraktaki suyun emici tüylere geçmesi emme kuvvetini artırır.	11	14.10	2
2	Stomalar gece kapanınca fotosentez olmadığı için bitki besinleri topraktan alır. Bu da emme kuvvetini artırır.	2	2.56	2
3	Emici tüylerdeki osmotik basınç azalır, emme kuvveti artar.	18	23.08	2-21
4	Osmotik basıncın azalması su yoğunluğunu artırır. Böylece emme kuvveti artar.	1	1.28	2
5	Su terleme ile çok yoğun ortamdan az yoğun ortama geçer.	1	1.28	2
6	Osmotik basınç suyun taşınması olayıdır.	3	3.85	21
7	Osmotik basınçta su az yoğun ortamdan çok yoğun ortama geçer ve bu da emilimi artırır.	4	5.13	21
8	Osmotik basınç suyun derişimi ile ilgilidir. Osmotik basınç azalır su yoğunluğu da azalır ve bu durum emilimi sağlar.	2	2.56	21
Terleme kohezyon kuvveti		7	8.97	4
9	Terleme kohezyon kuvvetinde su hidrojen molekülleri hâlinde sınıksı bir halka gibi yukarı çekilir.	1	1.28	4
10	O ₂ fotosentezde kullanılır. Bu nedenle terleme ile ilgisi yoktur	4	5.13	4
11	Emici tüy sayısı suyun kökten emilim hızını artırır, alınan su miktarını etkilemez.	2	2.56	4
Açık ve kapalı dolaşım		19	24.36	23
12	Kapalı dolaşımında kan damar içinde taşınır. Bu nedenle canlı daha fazla yaşama imkânına sahip olur.	4	5,13	23
13	Çekirge açık dolaşıma sahip olduğu için toprak yüzeyinde bulunmak zorundadır. Ancak kapalı dolaşıma sahip olan toprak solucanı toprak altında da bulunabilir ve rahat solunum yapabilir.	6	7.69	23
14	Kapalı dolaşıma sahip canlılar toprak altındaki nemi daha iyi kullanırlar.	1	1.28	23
15	Kapalı dolaşıma sahip canlılar sıcakkanlıdır. Böylece bu canlıların vücut sıcaklığı çevre sıcaklığından etkilenmez.	3	3.85	23
16	Kapalı dolaşım sayesinde temiz ve kirli kan birbirine karışmaz.	3	3.85	23
17	Kapalı dolaşım derinin nemli olmasını ve su kaybının azalmasını sağlar.	1	1.28	23
18	Kapalı dolaşımında kan damar içinde taşındığı için kirli kan dışarı atılmaz ve vücut içinde temizlenir.	1	1.28	23
Kalbin yapısı ve çalışması		66	84.62	8-6-22
19	Sağ karıncık sol karıncıktan daha kaslı bir yapıya sahip olduğu için hacmi küçüktür. Bu nedenle sağ karıncıktan daha az kan pompalanır.	9	11.54	8

20	Vücudun temiz kana daha çok ihtiyacı vardır. Sağ karıncıkta da kirli kan bulunduğu için sol karıncığa göre daha az hacimde kan pompalanır.	3	3.85	8
21	Kalbin kasılması sonucu oluşan basınçla kalbe kan pompalanır.	25	32.05	6
22	Kalbin kasılması sonucu toplardamar kasılır ve kan geri dönemez.	1	1.28	6
23	İskelet kası kasılırsa toplardamar gevşemesi yani diastol olur ve kan yüreğe döner.	1	1.28	6
24	Kanın kalbe dönmesi kalbin kasılmasıyla değil, atardamardan doğan basınçla olur.	1	1.28	6
25	İskelet kaslarının kasılması sonucu damarda basınç oluşur ve bu kanın vücutta yukarı doğru akışını sağlar.	1	1.28	6
26	Kalp gevşediğinde sistol olur ve kan bütün vücuda dağılır.	1	1.28	6
27	Kalp diastol duruma geçince kasılır ve kalbe kan gelir.	2	2.56	6
28	Kalpte impuls üreten yapı miyokardtır.	2	2.56	22
29	Kalpte impuls üreten yapı beyindir.	3	3.85	22
30	Kalpte impuls üreten yapı nörotransmitter maddelerdir.	10	12.82	22
31	Kalpte impuls üreten yapı duyu sinirleri, somatik sinirler, parasempatik sinirlerdir.	2	2.56	22
32	Kalpte impuls üreten yapılar kafein, nikotin ve bazı hormonlardır (östrojen vs).	3	3.85	22
33	Kalpte impuls üreten yapılar nöron, sinaps boşluğu, akson, dentrittir.	2	2.56	22
Kan damarları		39	50.00	10-16
34	Hem aort hem de akciğer toplardamarı temiz kan taşıdığı için aynı konsantrasyondadır.	15	19.23	10
35	Hem aort hem de akciğer toplardamarında besin olduğu için ikisinde de kan aynı konsantrasyondadır.	2	2.56	10
36	Aort ile akciğer atardamarı kalpten çıkarken aynı miktarda kan taşıdıkları için her iki damarda da kan aynı konsantrasyondadır.	3	3.85	10
37	Akciğer toplardamarı kirli kan taşır ve bu kan aortta temizlenir.	1	1.28	10
38	Akciğer atardamarında temiz kan taşınır.	9	11.54	10
39	Karaciğer toplardamarı ile böbrek toplardamarının her ikisi de toplardamar olduğu için ikisinde de kan aynı konsantrasyondadır.	2	2.56	10
40	Hem karaciğer toplardamarı hem de böbrek toplardamarı kanın temizlenmesini sağlar.	1	1.28	10
41	Akciğer toplardamarı kalpten kanı götüren damardır.	3	3.85	10
42	Aort temiz kan taşıdığı için aorttaki kanda üre bulunmaz.	3	3.85	16
Kan ve hücreleri		22	28.21	20-25
43	Alyuvarlar fagositoz yapar ve vücut savunmasında görevlidir.	6	7.69	25
44	Pıhtılaşmanın sağlanması için alyuvarlar kesilen bölgede toplanır.	11	14.10	20
45	Kanın pıhtılaşması için hemoglobin miktarı artar.	5	6.41	20

Kan basıncı	26	33.33	10-14
46 Aort ile akciğer atardamarı kalpten çıkan damarlar olduğundan aynı basınçla kan pompalar.	3	3.85	10
47 Basınç farkı sayesinde madde alış-verişi sağlanır. Eğer basınç aynı olursa madde alış-verişi azalır ve bu da kan akış hızını artırır.	3	3.85	14
48 Basınç her yerde aynı olursa kanın damar içindeki akışı hızlanır.	10	12.82	14
49 Basınç her yerde aynı olursa kan daha fazla pompalanır ve bu da kasılmadan kaynaklanan sistolik basıncı artırır.	6	7.69	14
50 Basınç sabit olursa kan yer çekimi yönünde hareket eder.	2	2.56	14
51 Basınç aynı olursa kalp kasılır yani diastolik basınç artar. Bu da kalbe sürekli kan gelmesine sebep olur ve kalp yorulur.	2	2.56	14
Dolaşım sisteminin diğer sistemlerle ilişkisi	30	38.46	12-16
52 Böbrek ise üreyi amonyağa dönüştürür.	12	15.39	12
53 Üre karaciğerde parçalanır.	3	3.85	12-16
54 İçinde üre bulunan kan dokularda temizlenir.	2	2.56	12
55 Atardamarlarda (aort, akciğer atardamarı vs) temiz kan, toplardamarlarda kirliliği için toplardamarlarla gelen kanda üre ve diğer toksik madde oranı yüksektir.	6	7.69	12-16
56 Karaciğer, üre gibi zararlı maddeleri parçalar.	1	1.28	12
57 Üre karaciğerde depo edilir.	1	1.28	12-16
58 Ürenin oluşumu ve atılımı böbreklerin görevidir, karaciğerin değil.	1	1.28	16
59 Kan karaciğerde temizlenir.	3	3.85	16
60 Glikoz karaciğerde parçalanır.	1	1.28	16
Lenf sistemi	6	7.69	24
61 Artık maddelerin atılmasını sağlar.	1	1.28	24
62 Alyuvar üretir.	2	2.56	24
63 Kılcal damarlar ve lenf damarları lenfoid organlardır.	3	3.85	24
Savunma ve bağışıklık	10	12.82	18-20
64 Yaranın çabuk iyileşmesini sağlamak için öncelikle antikor oluşur.	2	2.56	20
65 Kemik iliğinde antikor üretilir.	4	5.13	25
66 Antikor üretimi arttıkça hastalık da artar.	1	1.28	18
67 Akyuvarlar antikor üretir.	1	1.28	18
68 Akyuvar sayısının azalması, vücudun mikroplarla savaşmaya başladığını gösterir.	2	2.56	18

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, ortaöğretim biyoloji dersi 11. sınıf öğretim programına ait “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesi ile ilgili öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının ortaya çıkarılarak ileride yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından önemlidir.

Çalışma sonucu öğrencilerde belirlenen kavram yanlışlarını Tablo 18’de ayrımı yapılan ana başlıklara göre incelediğimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

“*Bitkilerde osmotik basınç ve su emilimi*” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %53.85’inde kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin osmotik basınç ve su emilimi konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarından biri, %23.08 oranı ile “emici tüylerdeki osmotik basınç azaldıkça su emiliminin arttığı” şeklindedir. Tekkaya ve diğerleri (2000)’nin çalışmasında da öğretmen adaylarına yöneltilen benzer bir soruya, adayların %21’i “Ağaçlardaki emme kuvvetini kök tüy hücrelerindeki osmoz etkiler.” cevabını vererek benzer kavram yanlışlarını ortaya koymuştur. Çalışmada öğrencilerin %2.56’sında “bitkinin fotosentez yapmadığı durumlarda besinlerini topraktan emici tüyler vasıtasıyla aldığı”na yönelik tespit edilen bir diğer kavram yanlışlığı, Akyurt ve Akaydın (2009), Kete (2006), Köse ve Uşak (2006)’ın çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Köse ve Uşak (2006)’ın çalışmasında da vurgulandığı gibi, topraktan alınan fotosentez için gerekli ham maddelerin öğrencilerin zihinlerinde başlangıçta besin olarak şekillenmesi ve bunun doğal sonucu olarak bu şekilde bir yanlış inanışın gelişmesi bu kavram yanlışlığına sebep olmuş olabilir.

Çalışmada ayrıca, osmotik basınç ve su emilimi konusu ile ilgili sorulara yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplarda ortaya çıkan diğer önemli kavram yanlışları, “Terleme ile su, çok yoğun ortamdan az yoğun ortama geçer (%1.28).”, “Osmotik basınçta su, az yoğun ortamdan çok yoğun ortama geçer (%5.13).” ve “Osmotik basınç suyun derişimi ile ilgilidir (%2.56).” şeklindedir. Çalışmada bu konu ile ilgili olarak elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin osmotik basınç, derişim ve özellikle yoğunluk ile ilgili kavramları birbirine karıştırdıkları görülmektedir. Osmotik basınç ile ilgili Sinan (2009) ve Yıldırım ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konulan bu yanlış, günlük hayatta yoğunluk kavramının sıklıkla kullanılmasından ve bu kullanımda kavramın gerçek anlamına dikkat edilmemesinden kaynaklanabilir. Nitekim, Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken ve Geban (2004) tarafından yapılan çalışmada, fen kavramlarının öğretiminde günlük hayattaki dilin kullanımının ve öğretmenlerin öğretim sürecinde, mümkün olduğu kadar kavramların anlamını tam ve doğru olarak tanımlayan sözcükler ve ifadeler kullanmalarının önemi vurgulanmıştır. Zira, dildeki ifadelerin yanlışlığı, kavramların da zihinde yanlış yerleşmesine neden olabilir.

“*Terleme kohezyon kuvveti*” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %8.97’sinde kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Ancak neden(ler)in sorulduğu soruyu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%60.26) boş bırakması veya soruya ilgisiz cevap vermesi de düşündürücüdür (Tablo 4). Neden(ler)e cevap veren az sayıda öğrencide özellikle ortaya çıkan kavram yanlışlığı, “oksijenin fotosentezde kullanıldığı ve bu nedenle terlemenin havadaki oksijene bağlı olmadığı (%5.13)”dır. Bu bulgu, öğrencilerin fotosentez konusunda da kavram yanlışlığına sahip olduğunun bir göstergesidir. Burada ortaya çıkan önemli bir sonuç, biyoloji dersinde öğretilen herhangi bir konunun diğer konularla ilişkisi kurularak ders planı yapılmasının gereğidir. Zira, üniteler arasında ilişki kurulmadan yapılacak bir ders planı anlatımı, konuların öğrencinin zihninde birbirinden bağımsız ve kopuk olarak yerleşmesine neden olabilir. Cerrah ve diğerleri (2005)’nin çalışması da bu sonucu desteklemektedir.

“Açık ve kapalı dolaşım” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %24.36’sında kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu konuda belirlenen kavram yanlışları, “Açık dolaşıma sahip canlılar toprak yüzeyinde bulunmak zorundadırlar (%7,69).” ve “Kapalı dolaşımında kan damar içinde taşınır, bu durum kan kaybını engellediği için, canlı daha fazla yaşama imkânına sahip olur (%5.13).” şeklindedir. Birinci yanlışta, öğrenciler, havadaki oksijenin toprağın derinlerine doğru nüfuz edemeyeceğini düşünerek bu canlıların gaz değişimi için toprak yüzeyinde bulunmaları gerektiğini düşünmüş olabilirler. İkinci yanlışta ise, kanın damarlar içerisinde taşınmasından dolayı kan kaybının daha zor olacağı ve bu nedenle canlının daha uzun süre yaşayabileceğini düşünmüş olabilirler. Literatür incelendiğinde ise, açık ve kapalı dolaşım konusunda kavram yanlışlarının belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ileride bu konu üzerinde daha detaylı çalışmaların yapılması, bu konudaki kavram yanlışlarının nedenlerini daha açık bir şekilde ortaya koyabilir.

“Kalbin yapısı ve çalışması” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %84.62’sinde önemli derecede kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu konuda belirlenen kavram yanlışlarından biri, “kalbin kasılması sonucu oluşan basınçla kalbe kan geldiği (%32.05)”dir. Ancak, doğru cevap, “Kalbin kulakçıklarına kanın gelmesi, kalbin gevşemesinden doğan negatif basınçla gerçekleşir.” şeklindedir. Oysa öğrencilerde kasılma, gevşeme, pozitif basınç ve negatif basınç kavramları birbirine karışmıştır. Bu ise, muhtemelen, konunun öğretilmesi sırasında bu kavramların üzerinde durulmadan sadece tanımlarının yapıp geçilmesinden kaynaklanabilir. Bu konuda öğrencilerde tespit edilen diğer kavram yanlışları, “Sağ karıncık, sol karıncıktan daha kaslı bir yapıya sahip olduğu için hacmi küçüktür ve bu nedenle sağ karıncıktan daha az kan pompalanır (%11.54).” ve “Vücudun ihtiyaç duyduğu ve sol karıncıktan pompalanan temiz kan tüm vücuda dağılırken, sağ karıncıktan pompalanan kirli kan akciğerlere gider ve bu nedenle sağ karıncıktan daha az kan pompalanır (%3.85).” şeklindedir. Bu bulgular, Michael ve diğerleri (2002)’nin yapmış oldukları çalışmada da ortaya konulmuştur. Burada ortaya çıkan kavram yanlışları, hacim ve basınç kavramlarının doğru bir biçimde öğrencilerin zihinlerine yerleşmemesinden kaynaklanabilir. Bu arada, ilk ifade edilen yanlış, öğrencilerin, hacim olarak aynı olmasa da sağ ve sol karıncıkların farklı basınçla kanı pompalayarak her iki karıncıktan pompalanan kan miktarını dengelemesini ve böylece eşit miktarda kan pompalanmasını anlayamamalarının bir sonucu da olabilir. Kalbin yapısı ve çalışması ile ilgili “Kalpte impuls üreten yapılar nelerdir?” şeklinde sorulan soruya öğrenciler, “nörotransmitter maddeler (%12.82)”, “duyu sinirleri, somatik sinirler, parasempatik sinirler (%2.56)”, “beyin (%3.85’i)”, “kafein, nikotin vb. maddeler (%3.85)” ve “nöron, sinaps boşluğu vb. (%2.56)” şeklindeki cevapları ile zihinlerine yerleşmiş olan kavram yanlışlarını dışa yansıtmışlardır. Michael ve diğerleri (2002) ve Sungur ve diğerleri (2001) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun bu soruya “beyin” cevabını verdiğini ifade etmişlerdir. Bu cevaplar, öğrencilerin kalpte impulsun SA düğümü (sinoatriyal düğüm) tarafından üretildiğini ifade etmek yerine konuyu, sinir sistemi konusunda sahip oldukları bilgilerle bağ kurarak karıştırdıklarını göstermektedir. Bu karışıklık, aynı zamanda zihinlerinde kavram yanlışlarının oluşmasına sebebiyet vermiş gözükmektedir. Bu durum “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” ünitesinin özellikle sinir sistemi gibi konularla olan ilişkisinde öğrencilerin yanlış kavram geliştirdiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, Canpolat ve diğerleri (2004)’nin vurguladıkları gibi, mümkün olduğu kadar kavramların anlamını tam ve doğru olarak tanımlayan sözcükler ve ifadeler kullanarak ve aynı zamanda görselliği de ön plana çıkararak dersi anlatmalarınıdır. Ayrıca, üniteler arasında ilişki kurularak yapılacak bir öğretim şekli, konuların öğrencinin zihninde doğru bir şekilde bağlanmasını sağlayabilir. Belki de bu sayede kavram kargaşasının önüne bir parça da olsa geçilebilir.

“*Kan damarları*” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %50’inde kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu konuda belirlenen kavram yanlışlarından bazıları, “Akciğer atardamarında temiz kan taşınır (%11.54).” ve “Hem aort hem de akciğer toplardamarı temiz kan taşıdığı için aynı konsantrasyondadır (%19.23).” şeklindedir. Öğrencilerin, burada, kalbe kanı getiren ve kanı kalpten götüren damarları karıştırdığı ve genellikle atardamarların temiz, toplardamarların ise kirli kan taşıdıklarını düşündüğü görülmektedir. Bu yanlışlar, Kete (2006), Sezen ve Çimer (2009)’in çalışmalarında da ortaya konulmuştur. Bu durum, Canpolat ve diğerleri (2004)’nin de ifade ettiği gibi, kavramların öğrenciler tarafından aşırı genellenmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca, bu durum, konunun öğretimi esnasında temiz-kirli kan, derişim ve yoğunluk kavramları gibi konsantrasyon kavramlarının, kavram kargaşasını önleyecek şekilde, öğrencilere yeterince açıklanmadığını da düşündürebilir. Burada ortaya çıkan farklı bir durum, sadece biyoloji dersindeki konular arasında değil, biyoloji dersi ile kimya dersi arasında da ilişki kurulmasının önemli olduğudur. Bu bulgu, Yeşilyurt ve Gül (2008)’ün çalışması ile de desteklenmektedir.

“*Kan ve kan hücreleri*” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %28.21’inin akyuvar, alyuvar, hemoglobin kavramlarının görevlerini birbirine karıştırdıkları görülmektedir. Aslında karıştırılmaması gereken kelimeler ile birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilen bu kavramların görev açısından birbirine karıştırılması düşündürücüdür ve irdelenmesi gerekir.

“*Kan basıncı*” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %33.33’ünde kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu konuda belirlenen kavram yanlışları, “Aort ile akciğer atardamarı kalpten çıkan damarlar olduğundan aynı basınçla kan pompalar (%3.85).”, “Basınç farkı sayesinde madde alış-verişi sağlanır, eğer basınç aynı olursa madde alış-verişi azalır ve bu da kan akış hızını artırır (%3.85).”, “Basınç her yerde aynı olursa kanın damar içindeki akışı hızlanır (%12.82).”, “Basınç sabit olursa kan yer çekimi yönünde hareket eder (%2.56).” şeklindedir. Ayrıca, öğrencilerin sistolik (%7.69) ve diastolik (%2.56) basınç kavramlarını da birbirine karıştırdıkları belirlenmiştir. Buradaki yanlışlara genel olarak baktığımızda, öğrencilerin basınç kavramına yönelik yanlışları öne çıkmaktadır. Burada daha önce de ifade edildiği gibi, öğretmene kavramların doğru ve birbirleriyle ilişkili şekilde öğretilmesinde önemli görevler düşmektedir. Bu durum, öğretmen tarafından kalp yapısı gösterilirken, kalpten çıkan damarların kalbin alt bölgesinden çıkıp aşağı doğru uzanan yapılar olarak gösterilmesinin öğrencilerde “yer çekimi etkisiyle vücudun sadece aşağı bölgesine doğru ilerlediği” şeklindeki yanlışlarının sonucu olabilir. Sistolik-diastolik isimleri ise ses benzerliğinden bir kavram kargaşasına yol açmış olabilir.

“*Dolaşım sisteminin diğer sistemlerle ilişkisi*” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %38.46’sında, “Atardamarlarda (aort, akciğer atardamarı vs.) temiz kan, toplardamarlarda kirli kan taşındığı için toplardamarlarla gelen kanda üre ve diğer toksik madde oranı yüksektir (%7.69).”, “böbreklerde ürenin amonyağa dönüştürüldüğü (%15.39)”, “üre gibi zararlı maddelerin karaciğerde temizlendiği (3.85)” ve “ürenin hem oluşumu ve hem de atılımının karaciğer değil, böbreklerle ilgili olduğu (%1.28)” şeklinde kavram yanlışlarına rastlanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerde temiz ve kirli kan kavramlarının yeterince yerleşmediğinin, ayrıca öğrencilerin “Taşıma ve Dolaşım Sistemleri” yanı sıra “Sindirim Sistemi” ve “Boşaltım Sistemi” konularında da kavram yanlışlarına sahip olduklarının göstergesi olabilir. Tekkaya ve diğerleri (2000)’nin çalışmasında burada bahsedilen konu ile ilişkili olarak ortaya konulan önemli bir nokta, birbirleriyle yakından ilişkili olan ünitelerin öğrencilerde daha sık kavram yanlışısına sebep olduğu gerçeğidir.

“Lenf sistemi” ile ilgili olarak Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin %7.69’unda kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Ancak neden(ler)in sorulduğu soruyu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%51.28) boş bırakması veya soruya ilgisiz cevap vermesi de düşündürücüdür (Tablo 16). Soruya cevap veren az sayıda öğrencinin özellikle lenfoid organlar konusunda yanlış bilgilere sahip olduğu (%3.85) görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin lenf sisteminin işlevi konusunda da, Tablo 16’da görüldüğü gibi, farklı bazı kavram yanlışlarına da sahip oldukları görülmektedir. Lenf sistemi ile ilgili öğrencilerde ortaya çıkan bu bulgular, Sezen ve Çimer (2009)’in çalışmasında da ortaya konulmuştur. Burada elde edilen sonuç, insanda dolaşım sistemi konusunun öğretimi esnasında lenf dolaşımı-dolaşım sistemi ilişkisi, lenf dolaşımı elemanları ve görevi gibi konuların üzerinde, öğrencilerde kavram kargaşasını önleyecek şekilde, durulmasının gerekliliğidir.

“Savunma ve bağışıklık” konusunda kavram yanlışına sahip olan öğrencilerde (%12.82), “Antikor yaranın iyileşmesini sağlar (%2.56).”, “Kemik iliğinde antikor üretilir (%5.13).”, “Antikor üretimi arttıkça hastalık da artar (%1.28).” şeklinde kavram yanlışları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin antikorun görevi ve işleyişi konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını, antikoru bir hastalık etkeni gibi düşünüp antijenle karıştırdıklarını düşündürebilir. Eğer öğrenme ortamı görsellerle zenginleştirilebilirse, belki de, öğrencilerde ortaya çıkan bu kavram kargaşası, bir nebze de olsa, giderilebilir.

Yapılan bazı çalışmalar (Özay & Hasenekoğlu, 2006; Özay Köse, Pekel, & Hasenekoğlu, 2009) öğrencilerde ortaya çıkan kavram yanlışlarının nedeni olarak, özellikle ders kitaplarını işaret ederken, farklı birçok çalışma (Demirci & Sarıkaya, 2004; Tekkaya, Çapa, & Yılmaz, 2000), öğrencilerdeki kavram yanlışlarının en önemli nedeni olarak, bilginin nakledildiği kaynak olan öğretmenleri göstermektedir. Özellikle öğretmenlerdeki mevcut kavram yanlışlarının tespit edilmesi, belki de, yetiştirilmeleri esnasında bu yanlışların en az düzeye indirgenmesini, dolayısıyla öğretmen olduklarında öğrencilerine en az kavram yanlışına sahip olacak şekilde eğitim vermelerini sağlayacaktır. Bu noktada, öğretmenlerin kavram yanlışlarının da tespit edilmesine ve giderilmesine yönelik çok daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bunun yanında ders kitaplarındaki kavram yanlışlarının da tespit edilmesi ve bu tespitten sonra ders kitaplarının düzeltilmesi yoluna gidilmesi, kitap kaynaklı yanlış öğrenmelerin de önüne geçecektir.

Biyoloji dersinde tüm ünitelere ait kavram yanlışları, farklı çalışmalarla tam olarak tespit edilebilirse bu kavram yanlışlarının giderilmesi yönünde geliştirilecek öğretim tekniklerinde de o derece başarılı olunabilir. Bu noktada, araştırmacılara büyük görevler düşmektedir.

Biyoloji dersinin çok sayıda soyut kavram içerdiği göz önüne alındığında, öğretim sürecinde konuların her türlü görsel ve işitsel materyal kullanılarak öğrencilere sunulması ve böylece somut öğrenmelerin sağlanması son derece önemlidir. Bu sonucu destekleyen birçok çalışma, öğrencilerde kavram yanlışlarının giderilmesinde, kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri, kavram ağları, anlam çözümleme tabloları, görsel-işitsel araçlar vb. kullanılmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla, biyoloji öğretmenleri ders planlarında bu gibi materyallerin kullanımını ön planda tutarlarsa öğrencilerde kavram yanlışlarını en az düzeye indirebilirler.

Anlamli ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin önceden sahip olduğu bilgilerin yeni öğreneceği bilgileri doğrudan etkilediği de unutulmamalıdır (Can & Harmandar, 2004). Dolayısıyla, herhangi bir konuda öğrencilerin mevcut bilgilerinde kavram yanlışları varsa, bu kavram yanlışları giderilmeden etkili ve anlamlı öğrenmenin de gerçekleşmesi oldukça zor olabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada, biyoloji derslerinde öğrencilerde var olan veya ortaya çıkabilecek kavram yanlışlarının giderilmesinde eğitimcilerin aşağıdaki noktalara dikkat etmesi gerektiği ortaya çıkmıştır:

- Öğretim sürecinde kavramların anlamını tam ve doğru olarak tanımlayan sözcükler ve ifadelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir.
- Ders planları, öğretilmesi hedeflenen herhangi bir konuyu diğer konularla ilişkilendirecek şekilde düzenlenmelidir.
- Sadece biyoloji dersindeki üniteler arasında değil, öğretilen ünitelerle paralel içeriğe sahip farklı derslerle de (örneğin, kimya dersi), yeri geldiğinde, ilişki kurularak kavramlar öğretilmelidir.
- Soyut kavramların öğretiminin ortaya çıkaracağı zorluk, görsellik ön plana getirilerek, çoklu ortam ve diğer görsel-işitsel materyallerin desteği ile giderilmelidir.
- Ders kitapları, öğretmen ve alanında uzman akademisyenlerin görüşleri de dikkate alınarak, kavram yanlışlarını ortadan kaldıracak şekilde hazırlanmalıdır.
- Ayrıca, özellikle biyoloji konularının öğretiminde analogi tekniğine de daha fazla yer verilerek, çalışmaların bu yönde geliştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E. (2006). *Fen öğretiminde soyut kavramların yapılandırılmasında bilgisayar desteği: yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akyurt, C., & Akaydın, G. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının bitkilerde madde taşınması konusundaki kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 103-110.
- Bahar, M. (2002). Students' learning difficulties in biology: Reasons and solutions. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 73-82.
- Balcı, S., Çakıroğlu, J., & Tekkaya, C. (2004, Eylül). 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarını düzeltmede 5E öğrenme modelinin etkisi. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Can, Ş. & Harmandar, M. (2004). Fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramsal yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8).
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S., & Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135-146.
- Cerrah, L., Özsevgeç, T., & Ayas, A. (2005). Biyoloji öğretmen adaylarının lise ii??? öğretim programı konusundaki bilgi düzeyleri: Trabzon örneklemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 15-25.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2003). Çözümlerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 1-17.
- Çetin, G. & Ertepinar, H. (2004, Eylül). Yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bazı ekoloji kavramlarını anlama düzeylerinin karşılaştırılması. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Dalkıran, G. & Kesercioğlu, T. (2004, Eylül). *İlköğretim öğrencilerinin 'iç salgı sistemi ve sinir sistemi' konularındaki kavram yanlışları, nedenleri ve çözüm önerileri*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

- Demirci, M. P. & Sarıkaya, M. (2004, Temmuz). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ve yanlışların giderilmesinde yapısalcı kuramın etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Hañçer, A. H. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin kavram yanlışları üzerine etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 69-81.
- Kete, R. (2006). 6. sınıf fen bilgisi biyoloji konularında kavram yanlışları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 63-70.
- Kılıç, D. & Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-164.
- Kırıkaya, E. B. & Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı - sıcaklık ve buharlaşma - kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim-Online*, 7(1), 15-27.
- Klymkowsky, M. W. & Doxas, K. G. (2008). Recognizing student misconceptions through ed's tools and the biology concept inventory. *Plos Biology*, 6(1), 14-17.
- Köse, S. & Uşak, M. (2006). Determination of prospective science teachers' misconceptions: photosynthesis and respiration in plants. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 25-52.
- Küçük, M. (2005). Farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yerçekimi kuvveti hakkında sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 32-45.
- Kwen, B. H. (2005). *Teachers' misconceptions of biological science concepts as revealed in science examination papers*. Retrieved January 3, 2008, from <http://www.Aare.Edu.Au/05pap/Boo05099.Pdf>
- Michael, J. A., Wenderoth, M. P., Model, H. I., Cliff, W., Horwitz, B., McHale, P., et al. (2002). Undergraduates' understanding of cardiovascular phenomena. *Advances in Physiology Education*, 26(2), 72-84.
- Özay, E. & Hasenekoğlu, İ. (2006). Lise biyoloji dersi kitaplarının içeriklerinin bilimsel doğruluk açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(9), 111-123.
- Özay, E. & Öztaş, H. (2003). Secondary students' interpretations of photosynthesis and plant nutrition. *Journal of Biological Education*, 37(2), 68-70.
- Özay Köse, E., Pekel, O., & Hasenekoğlu, İ. (2009). Misconceptions and alternative concepts in biology textbooks: Photosynthesis and respiration. *Journal of Science Education*, 10(2), 91-93.
- Özay, E. (2008). Mitoz-mayoz konusunun öğretiminde kavramsal değişim metinlerinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 211-220.
- Pelaez, N. J., Boyd, D. D., Rojas, J. B., & Hoover, M. A. (2005). Prevalence of blood circulation misconceptions among prospective elementary teachers. *Advances in Physiology Education*, 29, 172-181.
- Sebitosi, E. K. (2007). Understanding genetics and inheritance in rural schools. *Journal of Biological Education*, 41(2), 56-61.
- Selvi, M. & Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 173-182.
- Sezen, G. & Çimer, A. (2009, Mayıs). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının insanda dolaşım sistemi konusundaki kavramları anlama seviyelerinin kavram haritası ve kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Sinan, O., Yıldırım, O., Kocakulah, M. S., & Aydın, H. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının proteinler, enzimler ve protein sentezi ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-16.
- Sinan, O. & Yıldırım, O. (2004, Eylül). *Biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin proteinler ile ilgili kavram yanlışları*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Sinan, O. (2009). Öğretmen adaylarının kimya ve biyoloji derslerinde kullanılan bazı ortak kavramları tanımlamalarındaki farklılıklar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1-21.
- Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2001). The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understandings of the human circulatory system. *School Science and Mathematics*, 101(2), 91-101.
- Sungur, S. & Tekkaya, C. (2003). Student achievement in human circulatory system unit: the effect of reasoning ability and gender. *Journal of Science Education and Technology*, 12(1), 59-64.
- Tekkaya, C., Çapa, Y., & Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140-147.
- Thompson, F. & Logue, S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International Education Journal*, 7(4), 553-559.
- Türkmen, L., Çardak, O., & Dikmenli, M. (2002, Eylül). *Lise öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Yakışan, M., Selvi, M., & Yürük, N. (2007). Biyoloji öğretmen adaylarının tohumlu bitkiler hakkındaki alternatif kavramları. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 4(1), 60-79.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yıldırım, O., Nakiboğlu, C., & Sinan, O. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanlışları. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-99.
- Yürük, N. & Çakır, Ö. S. (2000). Lise öğrencilerinde oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda görülen kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 185-191.



The Effect of Teaching Learning Strategies in an English Lesson on Students' Achievement, Attitudes, and Metacognitive Awareness

Gökhan BAŞ*

Received: 26 August 2011

Accepted: 21 November 2011

ABSTRACT: The purpose of the study was to examine the effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness levels. The study was conducted in the 2010-2011 academic year in a primary school in Niğde. Students in those schools were taught learning strategies. Totally, 60 8th graders from two different classrooms participated in the study. The study had a pre-test – post-test control group design. Means and standard deviations were reported in the study. In order to test the significance, Mann-Whitney *U* tests were performed. Results showed a significant difference between attitude scores of both groups. It was also found out teaching learning strategies was more effective in enhancing students' achievement, lifting their metacognitive awareness levels up, and making them develop more positive attitudes toward English lesson than teaching via students' course books.

Key Words: teaching learning strategies, teaching English, academic achievement, attitude toward lesson, metacognitive awareness.

SUMMARY

Purpose and Significance: Learning to learn is a very important component of effective learning so that it includes using learning strategies at school. In order to make students learn effectively, they should be taught how to learn and how to use these learning strategies. Besides, if countries want to raise well-off students, they have to educate them in accordance with the most spoken languages such as English today. As effective learning of students in teaching-learning processes in foreign language teaching is being debated, there have been many instructional methods supporting effective learning of students in classroom. Thus, different instructional methods are being utilized both in Turkey and other countries in order to teach students effectively. However, effectiveness of teaching learning strategies in Turkey in other fields, such as science education, social sciences education, etc. as well as in English lesson has been little studied according to the related literature. Hence, there is a need to conduct studies more on this issue. So, the purpose of this study was to examine the effect teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness levels.

Methods: A randomized pre-test – post-test control group research design was used to examine the effect of treatment in the study. It was conducted in the 2010 – 2011 academic year in a primary school in Niğde, Turkey. Learning strategies, that is, repetition, interpretation, and organization were taught for 12 weeks, two hours a week in a primary school. Totally, 60 8th graders from two different classrooms participated in the study. Sociocultural and economic background characteristics of all students in both groups were in common. Their parents owned similar professions and levels of income and education. Data were collected through an academic achievement test and an attitude scale. Data were analyzed by means of SPSS. Means and standard deviations were reported in the study. In order to test the significance, Mann-Whitney *U* tests were performed. The level of significance was set as .05.

* Ph.D. student, Department of Curriculum and Instruction, Graduate School of Educational Sciences, Selçuk University, Meram, Konya, Turkey. gokhanbas51@gmail.com

Results: Results showed a significant difference between attitude scores of both groups. It was also found out teaching learning strategies was more effective in enhancing students' achievement. Besides, it was found out that teaching learning strategies was more effective in lifting metacognitive awareness levels of students in the experimental group up more than those of students in the control group. It also revealed that students who were taught learning strategies were more successful, had more positive attitude toward English lesson and higher metacognitive awareness levels than those taught via students' course books.

Discussion and Conclusions: Results showed a significant difference between achievement, attitudes, and metacognitive levels of both groups. According to these results, teaching learning strategies was more effective than teaching via students' course books in terms of enhancing students' achievement, lifting their metacognitive awareness levels up, and making them develop more positive attitudes toward English lesson. It also revealed that students who were taught learning strategies were more successful, had more positive attitude toward English lesson and higher metacognitive awareness levels than those taught via students' course books. There have been studies arriving at conclusions similar to the results of this study. Thus, results of this study are in parallel to the results of other studies in the literature conducted both in Turkey and other countries. As effectiveness of teaching learning strategies in English lesson has been little studied, there is a need to conduct studies more on this issue. This study may provide insight to teachers in terms of integration of teaching learning strategies into English lessons at primary school level. It is suggested that researchers should study the effect of teaching learning strategies on students' academic risk-taking, levels of motivation, achievement, and attitudes toward English lesson. Similar studies might be conducted for other lessons and school types, e.g., in a high school or university context.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Gökhan BAŞ*

Makale Gönderme Tarihi: 26 Ağustos 2011

Makale Kabul Tarihi: 21 Kasım 2011

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, bu okulun iki sınıfından toplam 60 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Her grup için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış olup gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu kaydedilmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğrenme stratejileri öğretimi, İngilizce öğretimi, akademik başarı, derse yönelik tutum, bilişötesi farkındalık.

GİRİŞ

Dünyada yaşanmakta olan teknolojik gelişmelerin, sosyal, kültürel ve bilimsel alanda gerçekleşen yeniliklerin ve elde edilen yeni bilgilerin aynı anda eğitim programlarına ve öğretilecek içeriğe yansıtılması neredeyse olanaksız hâle gelmiştir. Bireylerin yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve yeni bilgilere ulaşabilmeleri, bu sebeple, ayrı bir önem taşımaktadır (Tunçer & Güven, 2007). Bu anlamda, bilgi çağında yaşayan bireylerin bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve bu bilgileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Bireylerin bunları gerçekleştirebilmeleri için öğrenmenin nasıl olduğu, bir başka deyişle, “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Güven, 2004). Nisbet ve Shucksmith (1986), en önemli öğrenmeyi, “öğrenmeyi öğrenme” olarak nitelendirmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yoluyla bireyin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşması, ulaşılan bilgileri öğrenmesi kolaylaşmakta ve öğrenilenlerin de kalıcılığı sağlanmaktadır. Bu da etkili öğretimi sağlamada önemli bir yere sahiptir (Kontaş, 2010). Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenmenin etkili öğrenme için büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Öğrenmeyi öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların ışığında öğrenme stratejisi kavramı gündeme gelmiş bulunmaktadır.

Öğrenme Stratejileri

Öğrenenin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı üzerine yapılan araştırmalar, öğretimin etkililiğinin belli ölçüde öğrenenin öğrenme sırasında kullandığı öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejileri, davranışçı kuramdan bilişsel kurama doğru bir yönelme sonucu ortaya çıkmış bulunmaktadır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998). Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin

* Doktora öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye. gokhanbas51@gmail.com

katılması gereği üzerinde durmaktadır (Subaşı, 2000). Buna göre, bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için izlemesi gereken yollar, öğrenme stratejisi kavramı ile açıklanmaktadır (Güven, 2004). İlgili literatürde, öğrenme stratejilerinin önemine ve öğrenmedeki yararlarına ilişkin ortak görüşler bulunmasına rağmen, öğrenme stratejilerinin tanımına yönelik ortak bir anlayışın olmadığı görülmektedir (Şimşek, 2006). Weinstein (1988)'e göre öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranışlar ve düşüncelerdir. Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirebilmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir. Mayer (1988)'e göre öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi nasıl işleyeceğine etki eden amaçlı davranışlardır. Öğrenme stratejileri, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her birine verilen addır (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında bireyin, duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir (Selçuk, 2005). Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendiren, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 1997). Shunk ve Zimmerman (2003) ise, öğrenme stratejilerinin bilgiyi seçme ve örgütleme, yeni bilgiyi zihindeki bilgiyle ilişkilendirme, öğrenme materyalini inceleme, materyalin anlamlılığını ve anlamlı öğrenme iklimini artırma gibi etkinlikleri içerdiğini savunmaktadırlar. Weinstein ve Mayer (1986)'e göre iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğrenebileceğini, nasıl hatırlayabileceğini, kendi kendini nasıl güdüleyebileceğini ve kendi öğrenmesini etkili bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini öğretmeyi kapsamaktadır. Bu anlamda Özer (2002), öğrenme stratejileri ile öğrenenin öğreneceği bilgileri etkili bir biçimde seçmesinin, edinmesinin, düzenlemesinin ve ön öğrenmeleriyle ilişkilendirmesinin amaçlandığını belirtmektedir.

Eğitimin en önemli amaçlarının başında öğrenci başarısını artırmak gelmektedir (Güven, 2004). Öğrencilerin başarılarını artırmanın ve gelecek yaşantılarında sürekli gelişime açık bireyler olmalarını sağlamanın en etkili yollarından birisi, onlara kendi öğrenme stratejilerinin öğretilmesi olarak görülmektedir. Öğrencilerin kazanacağı bu stratejiler, onların kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine ve sonuçta da başarılarını artırmalarına olanak sağlayabilecektir (Açıkgöz, 2005). Öğretmenlerin zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejileri desteği ile öğrenilenlerin niteliği yükseltilerek öğrenmede kolaylık ve kalıcılık sağlanabilir (Babadoğan, 1994). Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmektedirler. Bu husus, öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Özer, 1998).

İlgili literatür incelendiğinde, öğrenme stratejilerine yönelik birtakım sınıflamalarla karşılaşılacaktır. Literatürde, temel olarak, en genel biçimiyle öğrenme stratejileri; (1) anlamlandırma, (2) örgütleme, (3) tekrar (yineleme), (4) dikkat ve (5) duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır (Açıkgöz, 2005; Bayındır, 2006; Demirel, 1993; Güven, 2004; Özer, 2002; Senemoğlu, 2004; Sönmez, 2007; Subaşı, 2000; Sünbül, 1998, 2010; Şimşek, 2006; Weinstein & Mayer, 1986; Weinstein, 1988; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988). Bunun yanı sıra, Gagné (1988), öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklarken öğrenme stratejilerini; (1) dikkat stratejileri, (2) kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, (3) kodlamayı artıran stratejiler, (4) geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ve (5) izleme stratejileri olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Kirby (1984)

öğrenme stratejilerini, (1) mikro stratejiler ve (2) makro stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. O'Malley ve diğerleri (1985) öğrenme stratejilerini, (1) bilişötesi stratejiler, (2) bilişsel stratejiler ve (3) sosyoduyuşsal stratejiler olmak üzere üç başlık altında ele alırken Pressley ve Harris (1990) ise öğrenme stratejilerini, (1) özetleme, (2) imgeleme, (3) hikâye ve dilbilgisi çözümlenmesi, (4) soru oluşturma, (5) soru-cevap ve (6) ön bilgileri harekete geçirme stratejileri olmak üzere altı grupta sıralamışlardır. Öztürk (1995) ise, öğrenme stratejilerini, (1) dikkat, (2) tekrar, (3) anlamlandırma, (4) zihne yerleştirme, (5) hatırlama, (6) bilişi yönetme ve (7) duyuşsal stratejiler olmak üzere toplam yedi grupta sınıflandırmıştır.

Açıkgöz (2005)'e göre, öğrenci, öğrenme sırasında uygun öğrenme stratejilerini kullanmadığında öğrenme gerçekleşmemektedir. Strateji kullanmada önemli olan husus, uygun durumda uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanmaktır (Senemoğlu, 2004). Weinstein ve Mayer (1986), öğrencilerin daha etkili öğrenebilecekleri, gerektiğinde bilgilerini hatırlayabilecekleri ve kendi kendilerini güdüleyebilecekleri bilgilere sahip olmaları için öğrenme stratejilerini bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sebeple, öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamasına yardımcı olmak şeklinde ifade edilebilir (Senemoğlu, 2004). Bunu sağlamanın yolu ise, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesidir (Açıkgöz, 2005; Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Senemoğlu, 2004; Şimşek, 2006; Weinstein & Mayer, 1986). Zira, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının altında bilgi yetersizliğinin yattığı dile getirilmektedir (Pressley & Harris, 1990). Yapılan araştırmalar, öğrenme stratejilerinin genelde ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında öğretilbildiğini göstermektedir (Hamurcu, 2002). Ancak, Senemoğlu (2004), öğrencilere öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlanarak öğretilmesi gerektiği hususuna vurgu yapmaktadır. Özellikle, ilköğretim öğrencilerinin, kendilerine öğretilmeden, öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça güç bir süreci zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine olanak sağlayan öğrenme stratejilerinin ilköğretimin birinci kademesinden başlanarak öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. İlköğretim kademesinde gerçekleştirilecek bu tür çalışmalar ile öğrenme gücünü çeken ya da öğrenme için doğru ve etkili çalışma alışkanlığı kazanamamış öğrencilerin akademik özgüven kazanmalarına destek sağlanabilir, kimi derslere yönelik oluşan olumsuz tutum veya önyargıların ortadan kaldırılmasına yardımcı olunabilir (Tunçer & Güven, 2007).

Okulda öğretmenler, genellikle öğrencilerine derslerine çok çalışmaları gerektiğini öğütlemekte, ancak nasıl etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirecekleri hususunda çok ciddi anlamda bir yardımda bulunmamaktadırlar (Weinstein & Mayer, 1986). Benzer bir şekilde, Dunkin (1978), ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerine iyi ödevler verdiklerini, ancak öğrencilerin nasıl çalışacaklarını veya nasıl daha iyi öğreneceklerini çok az açıkladıklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar (Küçükahmet, 1987), öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma yeterliğine sahip olmadıklarını, ancak bu stratejileri kullanmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin formal eğitim sürecinde başarılı olabilmeleri için öğrenmeleri ve öğrenme sürecinde kullanmaları gereken stratejilerdir (Çakmak ve diğerleri, 2007). Yapılan araştırmalarda, öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına (Belet, 2005; Bozkurt, 2007; Cebesoy, 2009; Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Çiftçi, 1998; Derman, 2002; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Gümüş, 1997; Gürsoy, 2002; Kaydu, 2004; Sünbül, 1998; Talu, 1997; Tunçer & Güven, 2007; Ülger, 2003; Yıldız, 2003; Yorulmaz, 2001), derse yönelik tutumlarına (Belet, 2005; Cebesoy, 2009; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Sünbül, 1998; Tunçer & Güven, 2007), öğrenilenlerin kalıcılığına (Bozkurt, 2007; Dikbaş, 2008; Ektem & Sünbül, 2007; Görgeç, 1997;

Gümüş, 1997; Tunçer & Güven, 2007; Yıldız, 2003), bilişötesi farkındalık düzeylerine (Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Demir & Doğanay, 2010;), kavram öğrenmeye (Cebesoy, 2009) ve akademik benlik kavramına (Gümüş, 1997) yönelik olumlu katkıları olduğu ortaya konmuştur. İlgili literatürde, yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejilerinin önemli bir yer teşkil ettiği ifade edilmektedir (Aydın, 2003; Chamot, 1999; Chamot & Kupper, 1989; Cohen, 1998; Griffiths & Parr, 2001; Hsiao & Oxford, 2002; Nunan, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987). Ancak, ilgili literatürde yabancı dil dersinde öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır (Açıkgöz, 1984; Aydemir, 2007; Chamot ve diğerleri, 1990; Chamot & Kupper, 1989; Chularut & DeBacker, 2004; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Gan, Humpreys & Hamp-Lyons, 2004; Kıroğlu, 1995; O'Malley ve diğerleri, 1985). Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri konusunda yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunu öğrencilerin öğrenme stratejilerinin betimlenmesi teşkil etmiştir (Ay, 2006; Aydın, 2003; Bozatlı, 1998; Cihan, 1996; Cohen, 2003; El-Dip, 2004; Gürata, 2008; Hancıoğlu, 2004; Hiçyılmaz, 2006; Hsiao, 1995; Hsiao & Oxford, 2002; Ian & Oxford, 2003; Kara, 2001; Karahan, 2007; Karamanoğlu, 2005; Rubin, 1987; Saltuk, 2001; Şener, 2003; Şerabatır, 2008; Tabanlıoğlu, 2003; Tay, 2002; Tüz, 1995; Vertaç, 1995; Wherton, 2000; Yalçın, 1993; Yapıcı, 2004; Zengin & Seven, 2007).

Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri kullanımının etkisine yönelik ülkemizde yapılan araştırmalar yok denecek azdır (Açıkgöz, 1984; Atan, 2003; Aydemir, 2007; Ekmekçi, 1999; Evişen, 1999; Kıroğlu, 1995; Kıvanç, 2003; Öztürk, 2004; Tezgiden, 2006; Uslan, 2006). İlgili literatürde belirtilen bu araştırmalar ise, genellikle, öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini konu edinmiştir. Bunun yanında, yapılan bu araştırmalarda öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi yapılmamış, yalnızca öğrenme stratejileri öğretim sırasında kullanılmıştır. Bu bağlamda, Akın ve Seferoğlu (2004), öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin belli stratejilerin neden ve ne zaman önemli olduğu, bu stratejilerin nasıl uygulanacağı ve yeni durumlara nasıl uyarlanacağı hakkında fikir sahibi olduklarında en etkili yol olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple, öğrencilere yabancı dil dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilere sağlamış olduğu katkıların daha geniş bir boyutta tespit edilmesi, okullarda daha etkili bir yabancı dil öğrenimi sürecini beraberinde getirecektir. Zira, Wang, Heartel ve Wolberg (1994), öğrencilerin öğrenmesini ve akademik başarısını etkileyen en önemli etmenin, öğrenci tutumları ve bu tutumların içinde bulunduğu bilişötesi farkındalık becerileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan, ülkemizde yabancı dil derslerinde öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilere sağlayacağı katkıların saptanmasına yönelik oldukça fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç bulunduğu belirtilebilir. Öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretimde İngilizce öğretimine çeşitlilik kazandıracağı ve 2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim İngilizce öğretim programının uygulanmasına katkı sağlayacağı düşüncesi ile yürütülen bu çalışmanın bu doğrultuda bir öneme ve değere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan, yapılan bu araştırmanın problem cümlesini, “Öğrenme stratejileri öğretimine ve öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı olarak öğretim yapılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutum ve bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” sorusu teşkil etmektedir.

Amacı, öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisini

incelemek olan bu araştırmanın problem cümlesine yönelik aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine olan etkisini sınamaya yönelik yapılan bu araştırma, deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu modele” (Karasar, 2005) göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu desen, özellikle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan deneysel desenlerden birini teşkil etmektedir (Dugard & Toldman, 1995). İlgili literatürde öntest-sontest kontrol gruplu desen, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel işlemde önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak ifade edilmektedir (Kerlinger, 1973). Bu araştırmada da, öntest-sontest kontrol gruplu modelde, biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuş ve iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Niğde’de bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfından seçilen iki sınıftan 33’ü erkek (%55) ve 27’si kız (%45) olmak üzere toplam 60 öğrenci, oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 13.5’dir. Seçilen bu sınıflar, tesadüfi örnekleme ile araştırma kapsamına alınmıştır. Tesadüfi örnekleme (McMillan & Schumacher, 2006) ile seçilen sınıflardan 8/B sınıfı, deney (n=30), 8/A sınıfı ise kontrol grubu (n=30) olarak belirlenmiştir. Seçilen gruplardaki tüm öğrenciler benzer sosyokültürel ve ekonomik geçmişe sahip olup bu öğrencilerin ailelerinin gelir ve öğrenim düzeyleri birbirlerine benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel sebebi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi başlarına anlayıp öğrenerek uygulayacak yeterliğe ulaşmış olmalarıdır. Araştırmalar, bu sınıf düzeyinin altında bulunan öğrencilerin öğrenme stratejilerini tam olarak öğrenemediklerini göstermektedir (Senemoğlu, 2004). İlgili literatür, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin genellikle tekrar stratejisini kullandıklarını, ancak diğer stratejileri tam olarak öğrenemeyip kullanamadıklarını göstermektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Zira, Brown ve Smiley (1977), altıncı sınıfa kadar öğrencilerin önemli bilgiyi yeterli düzeyde ayırt edemedikleri için öğrenme stratejilerinden yeterli oranda yararlanamadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin karmaşık ve daha soyut bir yapıya sahip olması, somut işlemler döneminde bulunan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bu stratejileri öğrenerek kullanmasını zorlaştırmaktadır (Talu, 1997; Weinstein & Mayer, 1986). Zira, Flavell (1985), daha büyük yaşta öğrencilerin öğrenme stratejilerini küçük yaşta öğrencilere nazaran daha kolay öğrenerek kullandıklarını belirtmektedir. Senemoğlu (2004)’na göre ise, küçük yaşlardaki öğrenciler önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri

nedeniyle öğrenme stratejilerini kendi kendilerine etkili olarak kullanamamaktadırlar. Bunun yanında, yapılan araştırmalarda küçük yaştaki öğrencilerin özellikle altını çizme, not alma vb. stratejileri etkili bir biçimde kullanmadığı belirlenmiştir (Senemoğlu, 2004; Weinstein & Mayer, 1986). Bu sebeple, literatürden elde edilen verilere dayanarak sekizinci sınıf öğrencilerinin bu araştırmaya konu edilmesine karar verilmiştir.

İşlem

Bu araştırmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında haftada iki saat olmak üzere on iki hafta boyunca bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere; (1) tekrar, (2) anlamlandırma ve (3) örgütlenme stratejilerinden oluşan öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney	T1 ₁₂₃	Öğrenme Stratejileri Dayalı Öğretim	T2 ₁₂₃
Kontrol	T1 ₁₂₃	Kılavuz Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Öğretim	T2 ₁₂₃

Araştırmada her iki gruba da deneysel işlemde önce öntest uygulanmıştır. Yapılan bu araştırmada, öntest olarak katılımcılara; akademik başarı testi (T1₁), İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği (T1₂) ve bilişötesi farkındalık ölçeği (T1₃) uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmada uygulanan aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara sontest (T2₁, T2₂, T2₃) olarak uygulanmıştır.

Deneysel işleme başlamadan önce, ilgili literatür (Açıkgöz, 2005; Bayındır, 2006; Güven, 2004; Mayer, 1987; Özer, 2002; Öztürk, 1995; Pressley & Harris, 1990; Senemoğlu, 2004; Sünbül, 1998; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988; Weinstein & Mayer, 1986) taranarak öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bir çalışma planı hazırlanmış ve araştırmada kuramsal temel sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili literatürden elde edilen bilgiler ve veriler ışığında, ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersinde deney grubu için “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) ünitelerine dönük olarak öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik çalışma yaprakları ve Powerpoint sunumları hazırlanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen tüm uygulamalar, bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu şekilde, her iki grubun da aynı öğretmen gözetiminde öğrenim görmeleri, araştırmayı etkileyebileceği düşünülen faktörlerin (öğretmenin kişilik özelliği, öğretme coşkusu, sınıf yönetimi becerileri, vb.) her iki grup için de eşitlenmesini sağlamıştır.

Araştırmada, öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı ve karşılıklı öğretme yaklaşımı kullanılmıştır. Özellikle, literatürde öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde, doğrudan öğretim yaklaşımının etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Gagné, 1985). Doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hâle getirmesini, öğretilen davranışı açıklamasını, göstermesini, daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini ve öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini kapsamaktadır

(Senemoğlu, 2004). Bunun yanında, karşılıklı öğretim yaklaşımı ise öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yapmasından ziyade model olmasını gerektirmektedir. Burada öğretmen, öğrenme stratejilerini nasıl kullandığını sesli bir biçimde düşünerek gösterir. Daha sonra, öğrencilerin bu öğrenme stratejilerini ya da bilişsel becerileri öğrenmelerini sağlamak için onları teşvik ederek, destekleyerek onların bu öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardımcı olur (Senemoğlu, 2004).

Araştırmacı, deneysel işlem süresince, öncelikle öğrencilere öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler vererek her bir öğrenme stratejisini çeşitli örnekler üzerinde göstermiştir. Araştırmacı, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılabileceğini ve hangi öğrenme biriminde hangi öğrenme stratejisinin seçilebileceğini çeşitli örnekler üzerinde açıklayarak göstermiştir. Fazla örnek vermenin öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stratejilerini belirlemelerini sınırlandıracağı gerekçesiyle araştırmacı örnek verme işlemini sınırlı sayıda tutmuş, yalnızca öğrencilere öğrenme stratejilerinin kullanım yollarını tanıtmıştır. Daha sonra öğrenciler, öğrenme stratejilerini verilen metinler üzerinde öğretmen kontrolü altında kullanmışlardır. Bu arada öğretmen, öğrenme stratejilerini kullanmada zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olmuş ve onlara dönüt ve düzeltme sağlamıştır. Öğretmen kontrolündeki çalışmalardan sonra, öğrencilerin konu ile ilgili verilen metinler üzerinde öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanmaları sağlanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere o hafta işledikleri konuları içeren metinler verilmiş ve öğrenme stratejilerini kullanarak çalışmaları istenmiştir. Altıncı haftadan sonra, doğrudan öğretim yaklaşımı ile birlikte karşılıklı öğretim yaklaşımı da işe koşulmuştur. Bu yaklaşımda öğretmen, sınıfta öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik sesli düşünerek yönlendirmelerde bulunmuş ve yine sesli düşünerek nasıl özet yapılacağını, metinle ilgili soruların öğrencilere nasıl sorulacağını, metinde tam olarak anlaşılmayan ve açıklığa kavuşturulması gereken noktaları ve metnin bundan sonra nasıl devam edebileceğini göstermiştir. Daha sonrasında, öğrenciler küçük gruplara ayrılmış ve her grupta öğrenciler teker teker öğretmen rolünü üstlenerek ifade edilen stratejileri verilen metinler üzerinde gerçekleştirerek arkadaşlarına dönüt ve düzeltme sağlamışlardır. Deney grubundaki öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretime dayalı olarak altı çizili materyalle çalışma, zihinsel tekrar yapma, etkili not alma, özetleme, örgütleme, zihinsel imge ve kavram haritası oluşturma stratejileri öğretilmiştir.

Kontrol grubunda ise öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerinde herhangi bir öğretim faaliyeti gerçekleştirilmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılı ilköğretim İngilizce 8. sınıf öğretim programına uygun olarak hazırlanan öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı bir öğretim yapılmıştır. Burada, öğrenciler araştırmacı kontrolündeki etkinlikleri gerçekleştirmişler ve sonucunda ise öğretmenden dönüt ve düzeltme almışlardır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilere kılavuz kitaptaki metinlerle (okuma ve dinleme) ilgili sorular sorarak öğrencilerin bu soruları cevaplamalarını ve öğrencilerden ilgili etkinlikleri gerçekleştirmelerini istemiştir. Kontrol grubunda zaman zaman kılavuz kitaplardaki etkinliklerden dolayı kavram haritası oluşturma stratejisinden yararlanılmış, ancak derste ne bu stratejinin formal öğretimi yapılmış ne de bu stratejinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacının oluşturduğu “İngilizce Dersi Başarı Testi”, “İlköğretim İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” ile

toplanmıştır. Araştırmada kullanılan test ve ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını belirleyebilmek için “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) üniteleri için geliştirilen dört seçenekli çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır. Testin deneme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş çoktan seçmeli 55 maddeden oluşmaktadır. Testin hazırlanmasında ilköğretim 8. sınıf İngilizce ders kitabı ve aynı kitabın çalışma kitabından yararlanılmıştır. Testin madde ayırıcılık indeksi (r_{pb}) .31’in üzerinde olan maddeler, testin ana formuna alınmıştır. Testin ortaklama gücü (P_j) .51 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık indeksleri esas alınarak son şekli oluşturulan testte 50 madde yer almıştır. 50 maddeden oluşan testte yer alan her bir doğru madde için iki puan verilmiştir. Bu şekilde, testten elde edilen en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR_{20} (Tan, 2008) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan istatistikî çözümleme sonucunda testin güvenilirlik katsayısının .88 olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, geliştirilen taslak testin KR_{20} güvenilirliğinin .88, ortalama gücünün .51 ve ortalama ayırt ediciliğinin .45 olduğu görülmüştür. Buna göre, 8. sınıf İngilizce dersi başarı testi taslağının “yüksek” düzeyde güvenilirliğe, “orta” düzeyde güclüğe ve “yüksek” düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğu anlaşılmıştır.

Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yazarın kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür (Fraenkel & Wallen, 2000; Tezbaşaran, 1997), uzman kanısı ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan 40 maddelik ölçeğin faktöriyel geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü .35 ve .35’ten büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiş ve toplam 30 madde işler durumda gözüküştür. Yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen araç tekrar uzman görüşlerine sunulmuş, aracın 30 (15’i olumlu, 15’i de olumsuz) maddeden meydana gelmesi gerekliliği üzerinde uzmanlar arasında da görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçerliğini belirlemek için uzman kanısından da yararlanılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeği, Likert tipi üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup her tutum ifadesi için “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçenekleri kullanılmıştır. Ölçekte yer almakta olan tutum ifadeleri için olumlu maddelerde “Katılıyorum, 3”, “Kararsızım, 2” ve “Katılmıyorum, 1” olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise bunun tam tersi bir puanlamaya gidilmiştir. Tutum ölçeği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00 – 1.66 arasındaki ortalama değerlerin “Katılmıyorum”, 1.67 – 2.33 arasındaki ortalama değerlerin “Kararsızım” ve 2.34 – 3.00 arasındakilerin ise “Katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçenklere verilen en düşük değer olan (1) bir ile en yüksek değer olan (3) üç arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği, Cronbach alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 30 maddeden oluşan bu ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir

bir ölçek olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinde bulunan 30 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .88, Bartlett testi (Bartlett Sphericity Test) sonucu ise 13970.50 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda işler durumda bulunan 30 madde için tekrar faktör analizi yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO değeri .90, Bartlett testi sonucu ise 8174.47 bulunmuştur. Buna göre, Bartlett testi, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle, Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır.

Bilişötesi Farkındalık Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretim süreci öncesinde ve sonrasındaki bilişötesi farkındalık düzeylerini saptayabilmek için Yurdakul (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile belirlenmiş ve 30 maddeden oluşan ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .38 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir. 5’li Likert tipi ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ile gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, elde edilen verileri analiz etmek amacıyla SPSS paket programından yararlanılmıştır. Çalışmada, verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarının en başında, küçük örneklem büyüklüğü gelmektedir. Zira, yapılan bu çalışma Niğde ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Diğer bir sınırlılık ise, öğretim stratejilerinin öğretimi ile yürütülen dersin etkileri ile öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı yürütülen dersin etkilerini karşılaştırmak için seçilen “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) üniteleri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarına ön test–son test olarak uygulanan akademik başarı testi, öğrencilerin “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) ünitelerindeki başarı düzeylerini yansıtmaktadır. Diğer yandan, deney ve kontrol grupları oluşturulurken, kullanılan ölçütler yansızlık açısından yeterli düzeydedir ve deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler, sonucu olumsuz yönde etkilemez.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorularla ilgili başlıklar altında verilerle tablolarda gösterilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) ünitelerine ilişkin akademik başarı puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla, grupların öntest sonuçlarına dair bilgiler Tablo 2’de, sontest sonuçlarına dair istatistikî bilgiler ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	23.3	12.4	58	456.0	0.88*
Kontrol	30	23.8	13.1			

* $p > .05$

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{x}_{deney} = 23.3 \pm 12.4$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{x}_{kontrol} = 23.8 \pm 13.1$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan Mann-Whitney *U* testi [$U_{(58)} = 456.0, p > .05$] sonucuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibariyle grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yani, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	68.5	12.4	58	716.5	0.0000*
Kontrol	30	52.3	14.2			

* $p < .05$

Tablo 3’de, katılımcıların sontest puanlarının $\bar{x}_{deney} = 68.5 \pm 12.4$ ile $\bar{x}_{kontrol} = 52.3 \pm 14.2$ arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan Mann-Whitney *U* testi değeri [$U_{(58)} = 716.5, p < .05$], anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki son test puanları arasındaki farka bakıldığında, farkın deney grubu lehine olduğu, başka bir ifadeyle, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan gruba göre, anlamlı düzeyde daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Tutum Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci

sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin son tutum puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu bağlamda çıkan sonuç Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Tutum Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	1.66	0.479	58	465.0	0.78*
Kontrol	30	1.70	0.466			

* $p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun ön tutum puanının $\bar{x}_{deney} = 1.66 \pm 0.479$, kontrol grubunun ön tutum puanının $\bar{x}_{kontrol} = 1.70 \pm 0.466$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Mann-Whitney *U* testi sonucuna [$U_{(58)} = 465.0, p > .05$] göre deney ve kontrol grupları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Sonuç itibarıyla, grupların ön tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yani, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	2.66	0.546	58	719.0	0.0000*
Kontrol	30	1.93	0.583			

* $p < .05$

Tablo 5'teki sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum puanları, $\bar{x}_{deney} = 2.66 \pm 0.546$ ile $\bar{x}_{kontrol} = 1.93 \pm 0.583$ arasında değişkenlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun tutum puanları [$U_{(58)} = 719.0, p < .05$] arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Deney grubunun öğrencilerinin, İngilizce dersine yönelik oldukça olumlu düzeyde bir tutum geliştirdikleri ($\bar{x}_{deney} = 2.66$) gözlenirken kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında ($\bar{x}_{kontrol} = 1.93$) çok fazla bir artış gözlenmemiştir. Bu sonuç, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonuç, öğrenme stratejilerinin öğretimi uygulanan deney grubunun tutum puanlarının, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulanan kontrol grubunun puanlarına oranla daha fazla yükseldiğini göstermektedir. Bu husus, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği şeklindedir.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Bilişötesi Farkındalık Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalık puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu bağlamda çıkan sonuç Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Bilişötesi Farkındalık Puanlarına İlişkin M-W U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W U	p
Deney	30	96.50	19.25	58	454.0	0.55*
Kontrol	30	95.86	17.76			

* $p > .05$

Tablo 6’daki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{x}_{deney} = 96.50 \pm 19.25$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{x}_{kontrol} = 95.86 \pm 17.76$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan Mann-Whitney U testi [$U_{(58)} = 454.0$, $p > .05$] sonucuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sonuç itibarıyla, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yani, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Bilişötesi Farkındalık Puanlarına İlişkin M-W U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W U	p
Deney	30	109.65	14.25	58	732.0	0.0000*
Kontrol	30	96.45	18.26			

* $p < .05$

Tablo 7’de, katılımcıların sontest puanlarının $\bar{x}_{deney} = 109.65 \pm 14.25$ ile $\bar{x}_{kontrol} = 96.45 \pm 18.26$ arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan Mann-Whitney U testi değeri [$U_{(58)} = 732.0$, $p < .05$], anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki sontest puanları arasındaki farka bakıldığında, farkın deney grubu lehine olduğu, başka bir ifadeyle, öğrenme stratejilerinin öğretiminin uygulandığı grubun, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretimin uygulandığı gruba göre, anlamlı düzeyde daha yüksek bilişötesi farkındalık düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

21. yüzyılın başlangıcından itibaren bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, yaşanan bilgi çağına uyum sağlayabilen nitelikli bireyler yetiştirebilmek için ilköğretim, ortaöğretim ve

yükseköğretim eğitim programlarında sürekli bir değişimin yaşanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu değişim öğrencilerin etkili öğrenmeyi bilmeleri ile gerçekleşir. Etkili öğrenme, ancak öğrenmeyi öğrenme ile sağlanır (Özer, 2002). Bu anlamda, Weinstein ve Mayer (1986), başarılı bir öğretimin öğrencilere, öğrenmeyi öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendi kendilerini güdülemeyi öğretmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan, etkili bir öğrenme süreci için öğrenme stratejileri denen yöntemlerin öğrenilmesi ve okullarda öğretilmesi gerekmektedir.

Amacı öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ilköğretim İngilizce dersinde akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine olan etkisini incelemek olan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine dayalı yapılan öğretimin öğrencilerin konu/ünite sonundaki akademik başarı düzeyine etkisi, öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin yapıldığı öğrencilerin oranla daha olumludur. Araştırma öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın bulunmadığı tespit edilmişti. Öğrencilere uygulanan öğrenme stratejileri öğretilmesine dayalı öğretimin sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı olarak daha fazladır. Elde edilen bu bulgu, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Kiroğlu (1995), yapmış olduğu çalışmada anlamlı öğrenme stratejisinin İngilizce dersinde okuduğunu anlamaya olumlu katkılar sağladığını saptamıştır. Açıköz (1984) ise, çalışmasında yabancı dil sözcüklerin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı katkı sağladığını bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalar da, etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiğine ilişkin pek çok kanıt sunmaktadır (Mayer, 1988; Weinstein, Zimmerman & Palmer, 1988). Ayrıca, ilgili literatürde yapılan araştırmalar (Aydemir, 2007; Belet, 2005; Bozkurt, 2007; Chularut & DeBacker, 2004; Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Çiftçi, 1998; Derman, 2002; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Evişen, 1999; Gümüş, 1997; Kaydu, 2004; Nunn, 1995; Pokay & Blumenfeld, 1990; Sünbül, 1998; Talu, 1997; Tunçer & Güven, 2007; Uslan, 2006; Uysal, 2006; Ülger, 2003; Yıldız, 2003; Yorulmaz, 2001), öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. İlgili literatürden elde edilen bulgular, yapılan bu çalışmanın, öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Diğer taraftan yapılan bu çalışmada, öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilerin nazaran anlamlı olarak daha olumlu bir gelişme saptanmıştır. Bir diğer ifade ile öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerine anlamlı olarak katkı sağladığı belirtilebilir. İlgili literatürde yapılan araştırmalar (Belet, 2005; Cebesoy, 2009; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Sünbül, 1998; Tunçer & Güven, 2007), öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarına kontrol grubundaki öğrencilerin göre daha olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, yapılan bu çalışmanın öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Yapılan bu çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerin göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bir diğer ifade ile öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine anlamlı olarak olumlu katkı sağladığı

belirtilebilir. İlgili literatürde yapılan araştırmalarda (Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Mokhtari & Richards, 2002), öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasına olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. İlgili literatürden elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmanın, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine anlamlı olarak olumlu katkı sağladığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bilişötesi farkındalık, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown, 1980). Öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde seçebilen, planlayabilen ve kullanabilen öğrenciler, kendi zihinsel faaliyetleri ve öğrenme yolları hakkında daha iyi bilgi sahibi olarak daha etkili bir öğrenme sürecini gerçekleştireceklerdir. Öğrenciler bilişötesi farkındalık ile kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmakta ve kendi öğrenmelerini etkili olarak düzenleyebilmektedirler (Senemoğlu, 2004). Zira, Nunan (2002) küçük çaplı bir eylem araştırması yürütmüş ve strateji öğretiminin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla duyarlılığa yol açıp açmadığını bulmaya çalışmıştır. Hong Kong'da bir üniversitede okuyan 60 öğrenciyle on iki haftada tamamladığı çalışmasında vardığı sonuç, strateji eğitimi ile öğrencilere öğrenme sürecinde sistematik fırsatlar sağlanmasının zaman içerisinde öğrenme sürecine karşı daha fazla duyarlılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gagné ve Driscoll (1988)'a göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı zihinsel işlemlerdir. Bu açıdan, strateji kullanmada önemli olan nokta, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır. Bu yüzden, öğrenme stratejileri öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir (Senemoğlu, 2004). Weinstein ve Mayer (1986), strateji edinimindeki en önemli iki değişkenin hem yeni stratejiyle hem de strateji yönetimiyle ilgili alıştırma ve dönüt alma olduğu görüşündedirler. Bu sebeple, sınıf içinde öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminde etkili örnekler vermek ve onlara yaptıkları çalışmalarda anında dönütler sağlamak önemli görülmektedir. Öğrenciler, sadece sınıfta öğretmenlerini dinleyerek kalıplaşmış ödevleri ve notları ezberleyerek ve alışlagelmiş soruları cevaplayarak öğrenemezler. Öğrenciler, öğrendikleri hakkında konuşmalı, yazmalı, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmeli ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalıdırlar. Bu açıdan, öğrenme stratejileri bireyin bir görev veya duruma yaklaşımını gösterir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçekleştirirken, sonuçları ve performansı değerlendirirken nasıl düşüneceğini ve hareket edeceğini içermektedir (Sünbül, 2010).

Türk eğitim sisteminin çeşitli kademelerinde öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve öğrenme güçlükleri sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Tunçer & Güven, 2007). Pressley ve Harris (1990)'e göre bu durumun en büyük sebebi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının altında yatan bilgi yetersizliğidir. Bu sebeple, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılarak başarılı öğrenme yaşantıları geçirebilmeleri için öğrenme stratejilerini öğrenmeleri gerekmektedir. Nitekim Tait ve Entwistle (1996), yapmış olduğu araştırmada etkili olmayan çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Yani, öğrenme stratejilerini bilmeyen ve kullanmayan öğrencilerin başarılı olmaları pek mümkün gözükmemektedir. Bunun yanında, öğrenciler bilişsel ve yürütücü biliş bilgisi ve becerilerine sahip olmadıkça onlara akademik konuları öğretmek veya onların kendi kendine öğrenen öğrenciler hâline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğu zaman boşa zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, öğrenme stratejilerinin ilköğretimin

ilk yıllarından başlanarak ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında da öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2004). Bu yüzden, öğrenciler, öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, benzer ve farklı yönleri ve birbirleriyle ilişkileri konularında bilgilendirilmeli ve eğitilmelidirler. Bu hususun yanında, öğrencilerin öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları konusunda da bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin belli öğrenme stratejilerini ne zaman ve neden kullanmaları gerektiği hususunda da bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenme stratejileri öğretiminin yanı sıra öğrenme malzemelerini çeşitli öğrenme stratejileri ile ilişkilendirerek öğrencilere yardımcı olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretimi zor olan stratejilerin (gruplama, not alma, vb.) öğretiminde içerikten ziyade doğrudan stratejinin öğretimi yapılarak öğretilecek strateji örneklerle desteklenebilir. Diğer taraftan, öğrenme stratejilerinin öğretimine programda yeterince yer verilmelidir. Öğrenme stratejilerinin özellikle ders içerisinde konular işlenirken öğrencilere uygulattırılarak öğretilmesi daha etkili sonuçlar verebilir. Bu anlamda, öğretmenlerin de öğrenme stratejileri konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri çok büyük önem arz etmektedir. Zira öğrenme stratejileri konusunda fikri olmayan bir öğretmenin, bu stratejileri öğrencilerine öğretmesi ve sınıfta uygulamaya geçirmesi oldukça zordur.

Bu araştırmada, ilköğretim İngilizce dersinde öğrenme stratejilerinin öğretiminden yararlanılabileceğini işaret eden bulgular elde edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ile sınırlıdır. Bu çalışma, daha büyük gruplarda uygulanıp öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkililiği farklı açılardan da (güdü, öğrenilenlerin kalıcılığı, kavram öğrenme, akademik benlik kavramı, vb.) sorgulanabilir. Sonuç olarak, ilköğretim İngilizce öğretim programının öğrenme stratejilerinin öğretimi ile uygulamaya geçirilmesinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin niteliği üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmekte ve farklı eğitim düzeylerinde ve derslerde bu araştırmaya benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. (1984). *Yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akın, A. & Seferoğlu, G. (2004). Improving learners' vocabulary through strategy training and recycling the target words. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-10.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill.
- Atan, N. (2003). *İkinci yabancı dilde öğrenme stratejilerinin kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ay, A. (2006). *The vocabulary learning strategies employed by ninth graders and relations with their personal characteristics*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by Turkish high school students learning English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Babadoğan, C. (1994, Nisan). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri*, Adana, Türkiye.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejileri öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Belet, D. Ş. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Bozatlı, Ö. (1998). *An investigation of vocabulary learning strategies employed by successful freshman students of English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, N. (2007). *Lise-1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cebesoy, Ü. B. (2009). *Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chamot, A. U. (1999). Keys to effective learning. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chamot, A. U., Toth, S. K., Kilpler, L., Nielsen, R., & Barrueta, M. (1990). *Learning strategy instruction in the English classroom: writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED343440)
- Chamot, A. U. & Kupper. L. (1989) Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chularut, P. & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation and self-efficacy in students of English as a second Language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Cihan, N. (1996). *A descriptive analysis of learners learning strategies in reading comprehension in English as a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2007). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin bilişsel, metabilişsel ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 462-479.
- Çalışkan, M. & Sünbül, A. M. (2011). The effects of learning strategies on metacognitive knowledge, using metacognitive skills and academic achievement (primary education sixth grade Turkish course). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 148-153.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise I. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ö. & Doğanay A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 106-127.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- Derman, A. (2002). *İlköğretim 7. sınıflarda fen bilgisi derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö. K. (2007). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 1*.
- Dugard, P. & Toldman, J. (1995). Analysis of pre-test – post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology, 15*(2), 181-198.
- Dunkin, M. (1978). Student characteristics, classroom processes, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 70*, 998-1009.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System, 31*, 391-415 .
- Ekmekçi, N. M. (1999). *Vocabulary learning strategies and their effects on Turkish EFL learners' outcomes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ektem, I. S. & Sünbül, A. M. (2007). İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 439-458.
- El-Dip, M. A. (2004). Language learning strategies in Kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals, 37*(1), 85-95.
- Evişen, N. K. (1999). *The effects of using learning strategies on student success at the university of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gagné, R. M. (1988). *Principles of instructional design*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gan, Z., Humpreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal, 88*(4), 229-244.
- Görgen, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: theory and practice. *ELT Journal, 55*(3), 247–254.
- Gürata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by Turkish university preparatory school EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Gürsoy, N. (2002). *Sakarya Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine verilen anlamlandırma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin biyoloji dersinin “insanda boşaltım sistemi” konusunu öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at anadolian teacher training high school*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hsiao, T. Y. & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(2), 368-383.
- Hsiao, T. Y. (1995). *A factor analytic and regression study of language learning strategies used by university students of Chinese, French, German and Spanish*. Unpublished Ph.D dissertation, University of Texas, Austin.
- Ian, R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- Kara, M. (2001). *Learning strategies used in the development of two different aspects of foreign language proficiency: 'CALP' in English and 'BICS' in Turkish*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Karahan, V. (2007). *Devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karamanoğlu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaydu, M. (2004). *Ortaöğretim 1. sınıflarda coğrafya derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kıvanç, A. Z. (2003). *Effects of cognitive styles, contextualised and decontextualised vocabulary teaching techniques and learning strategies on EFL vocabulary*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. London: Academic Press.
- Kıroğlu, K. (1995). *Anlamli öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(2), 1148-1158.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: an overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York: Academic Press.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: a cognitive approach*. USA: Little Brown and Company.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Nunn, G. D. (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students' achievement and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 34-40.

- Nunan, D. (1997). Strategy training in the classroom: a empirical investigation. *A Journal of Language Teaching and Research*, 28(2), 56-81.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Kupper, J. (1985). Learning strategies applications with students of ESL. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, M. S. (2004). *The effects of foreign language learning strategies and cognitive behaviors of students on their success in foreign language learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Saltuk, T. T. (2001). *A study on vocabulary learning strategies of 8th grade students at TED Ankara College*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somuncuoğlu, Y. A. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şener, S. (2003). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary level of Turkish EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tait, H. & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezgiden, Y. (2006). *Effects of instruction in vocabulary learning strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tunçer, B. & Güven, D. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Tüz, F. (1995). *The use of learning strategies by the "more successful" and "less successful" language learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uslan, E. Y. (2006). *Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkiliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülger, M. (2003). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ünitesinde öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vertaç, R. (1995). *Language learning strategies of young learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wang, M. C., Heartel, G. D., & Wolberg, H. J. (1994). Synthesis of research: what help students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Weinstein, C. (1988). Assessment and training of student learning strategies. R. R. Schmeck (Ed.). *Learning and study strategies*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: issues in assesment, instruction and evaluation*. San Diego, California: Academic Press.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Company.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Languge Learning*, 50(2), 203-243.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Company.
- Yalçın, F. F. (1993). *An analysis of the factors affecting the learners choice of learning strategies in ELT*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yapıcı, G. E. (2004). *Language learning strategies employed by postgraduate students of social sciences and basic / applied sciences at YADIM*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zengin, B. & Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.



An Investigation of High School Students' Participation in Extracurricular Activities

Mediha SARI*

Received: 12 July 2011

Accepted: 19 August 2011

ABSTRACT: The purpose of this study was to investigate high school students' participation in school-based extracurricular activities. The sample of the study consisted of 309 9-11th graders from three high schools in Adana. Data were collected through the "Extracurricular Activities Participation Questionnaire" and analyzed by means of descriptive statistics, and independent samples *t*-tests and one-way analyses of variance. Results showed the mean calculated for high school students' participation in school-based extracurricular activities was 1.78. Most of them reported they rarely or never participate in school-based extracurricular activities. While their participation in school-based extracurricular activities did not significantly differ on their grade level and performance, it significantly differed on some variables. More than half of them reported extracurricular activities in their schools have no contribution to their development of any kind.

Key words: extracurricular activities, participation, high school students

SUMMARY

Purpose and Significance: School is one of the most important institutions where individuals develop many cognitive, social, psychological, and political skills critical to their present and future lives. To undertake this responsibility, schools should enrich their curriculum with many extracurricular activities, and they should encourage all students to participate in those activities. Extracurricular activities constitute an important part of a school for many students. Stearns and Glennie (2010) conceptualized extracurricular activities as resources schools provide and students select to spend their time and energy in those activities as investing in these resources. Students' participation in school-based extracurricular activities is often positively associated with academic achievement as stated by many researchers (Davalos, Chavez, & Guardiola, 1999; Feldman & Matjasko, 2007; Gerber, 1996; Gifford & Dean, 1990; Guest & Schneider, 2003; Holloway, 2002; Peguero, 2010; Silliker & Quirk, 1997; Stearns & Glennie, 2010). A literature review showed participation in extracurricular activities has been argued for a long time as a primary means to encourage a higher attachment to school (Brown & Evans, 2002; Finn, 1989; Mahoney, 2000; McNeal, 1995). Extracurricular activities also have a potential to support curriculum and allow students to develop non-academic, civic, and political skills (Stearns & Glennie, 2010). Therefore, extracurricular involvement is an important part of high school educational experiences which shape political engagement later (Braddock, Hua, & Dawkins, 2007). It is emphasized participation in extracurricular activities is associated not only with academic skills, but also with many non-academic skills, such as a higher social and academic self-concept, self-worth, social self-concept and general self-worth compared to non-participation (Blomfield & Barber, 2009; Broh, 2002; Cooley, Nelson, & Thompson, 1992; Mahoney, 2000; Stearns & Glennie, 2010). However, it is early to say that schools in Turkey provide adequate opportunities to their students to get involved in school-based extracurricular activities. For example, Ulucan, Ünsever-Yaprak and Kırmık (2010) found that extracurricular activities in a school do not attract students, that schools could not spend enough time and resources for extracurricular activities, and that teachers do not consider students' interests or abilities when assisting them to participate in school-based social clubs. Thus, it will be beneficial to study school-based

* Ph. D., Cukurova University, Faculty of Education, 01330, Balcalı, Sarıçam, ADANA. msari@cu.edu.tr

extracurricular activities more frequently and emphasize its significance in raising well-off students. It is also important to emphasize that schools should increase their physical and cultural resources to encourage and enhance students' participation in extracurricular activities. Therefore, the main purpose of this study was to investigate high school students' participation in school-based extracurricular activities.

Methods: The sample of the study consisted of 9-11th graders from three high schools in Adana, Turkey. The participants of the study included 309 students (177 female and 132 male). Of all, 105 (34%) were 9th graders, 106 (34.3%) of them were 10th graders, and 98 (31.7%) of them were 11th graders. Their age ranged from 14 to 18, with a mean of 14.98, and a standard deviation of .95. Data were collected through the "Extracurricular Activities Participation Questionnaire" developed by the researcher and analyzed by means of descriptive statistics, independent samples *t*-tests, and one-way analyses of variance.

Results: Results showed the mean calculated for high school students' participation in school-based extracurricular activities was 1.78. Most of them students reported they rarely or never participate in school-based extracurricular activities. While their participation in school-based extracurricular activities did not significantly differ on their grade level and performance, it significantly differed on some variables, namely, schools' socioeconomic status, level of family income, parents' level of education, gender, and being an active member of a student club. More than half of them reported extracurricular activities in their schools have no contribution to their development of any kind.

Discussion and Conclusions: Based on the results, it was concluded high school students' participation in school-based extracurricular activities was quite low, and most of the students stated that participation in extracurricular activities did not contribute to their development of any kind. These results showed extracurricular activities were not effectively organized in high schools to enhance students' social, cognitive, and emotional development that was highlighted by this research. Therefore, it is clear that the number of studies should be increased and efforts should be given to develop schools' resources required for extracurricular activities and to reduce barriers to students' participation in activities to enhance it.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi

Mediha SARI*

Makale Gönderme Tarihi: 12 Temmuz 2011

Makale Kabul Tarihi: 19 Ağustos 2011

ÖZET: Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesidir. Araştırmaya, Adana ili merkez ilçelerindeki üç lisede 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 309 öğrenci katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ders Dışı Etkinliklere Katılım Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 1.78’dir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü, okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere ya hiç katılmadıklarını veya çok nadiren katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyleri, sınıf ve başarı düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemiş, ancak ders dışı etkinliklere katılım düzeylerinde öğrenim görülen okulun sosyoekonomik durumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve herhangi bir sosyal kulüpte görev alma bakımından öğrencilerin katılım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısından çoğu, okulda düzenlenen etkinliklerin, gelişimlerine hiçbir katkısının olmadığını belirtmiştir.

Anahtar Sözcükler: ders dışı etkinlikler, katılım, lise öğrencileri

GİRİŞ

Okul, çocukların ve gençlerin şu anki ve gelecekteki yaşamları için hayati önem taşıyan bilişsel, sosyal, psikolojik ve politik becerileri kazanmalarında önemli rol oynayan kurumlardan biridir. Okulun bu rolünü yerine getirmesi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan resmi programları mümkün olduğunca etkin bir biçimde uygulayabilmesine bağlı olduğu kadar bu programların olmazsa olmaz unsurları kabul edilen ders dışı etkinliklerin de başarılı bir şekilde uygulanabilmesine ve tüm öğrencilere yaygınlaştırılabilmesine bağlıdır. Varış (1996)’ın belirttiği üzere, eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Demirel (2006) ise eğitim programını, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Buna göre eğitim programının içerisinde, öğretim programının yanı sıra, okulda kutlanan özel günler, düzenlenen geziler, kurslar, rehberlik ve sağlık hizmetleri ile ders dışı kol etkinlikleri (şimdiki ismiyle öğrenci kulüpleri) de yer almaktadır ve bunların tamamı milli eğitimin öğrencilere kazandırılmasını öngördüğü amaçları gerçekleştirmeye dönük faaliyetlerdir. Eğitim kurumlarında, ders programlarının yanı sıra, MEB’in öğrencinin güven ve sorumluluk duygusunu geliştirmeye, öğrencide yeni ilgi alanları oluşturmaya ve öğrenciye beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmaların usul ve esaslarını düzenlemek amacıyla, 13 Ocak 2005 tarihli Resmî Gazetede yayımladığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde de okulda düzenlenecek ders dışı etkinliklerin Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005).

Brown ve Evans (2002), ders dışı etkinlikleri, okul içerisinde aktif katılım deneyimleri geçirmeleri için öğrencilere sunulan düzenlenmiş olanaklar, Stearns ve Glennie (2010) ise okulların sunduğu, öğrencilerin ise zaman ve enerjilerini kullanmayı tercih ettikleri kaynaklar

* Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 01330, Balcalı, Sarıçam, ADANA. msari@cu.edu.tr

olarak tanımlamıştır. Literatürde okuldaki ders dışı etkinliklere katılımın, öğrenciler açısından, birçok olumlu sonucuna işaret edilmektedir. Stearns ve Glennie (2010) ders dışı etkinliklere katılımın, birçok lise öğrencisi için oldukça önemli olduğunu ve bu deneyimlerin onları liseden sonra da etkilemeye devam edeceğini vurgulamaktadır. Aşağıda ders dışı etkinliklere katılımın öğrenciler için sağlayabileceği yararlar alt başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

Akademik Başarı

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı ve bu katılımın akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi literatürdeki birçok araştırmada ortaya konulmuş bir bulgudur (Gerber, 1996; Gifford & Dean, 1990; Guest & Schneider, 2003; Holloway, 2002; Peguero, 2010; Silliker & Quirk, 1997). Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler, katılmayan öğrencilere göre okula yönelik daha olumlu tutuma ve daha yüksek akademik başarıya sahipken, bu öğrenciler arasında okulu bırakma ve problem davranış gösterme oranları da daha düşüktür (Peguero, 2010; Stearns & Glennie, 2010). Davalos, Chavez ve Guardiola (1999)'nın yaptığı araştırmada da ders dışı etkinliklere anlamlı düzeyde katılan öğrencilerin okula devam etme eğilimlerinin diğerlerine göre 2.3 kat daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Feldman ve Matjasko (2007)'nin yaptığı çalışmada ise bir veya birden çok etkinliğe katılan öğrencilerin en yüksek, hiç katılmayanların ise en düşük genel not ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Ders dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını geliştirdiğini belirten Stearns ve Glennie (2010), okulu seven öğrencilerin derslerine daha sıkı çalışabileceklerini ve sevdikleri bir ortamı terk etme olasılıklarının da azalacağını belirtmektedir. Ders dışı etkinliklere katılım, akademik başarısı düşük olan öğrenciler bakımından da büyük önem taşımaktadır. Finn (1989), akademik çalışmaları zayıf olan öğrenciler için ders dışı etkinliklere katılımın, okulla aralarındaki bağın birincil kaynağı olabileceğini belirtmektedir. Ders dışı etkinliklere katılım, öğrencinin okulla özdeşleşme duygusuna katkı sağlayabilir. Finn (1989)'in de belirttiği gibi, okul ortamında, ders saatleri dışında, fazladan zaman geçiren öğrenciler, en azından okula bağlılık duygularını geliştirebilirler. Benzer şekilde, Mahoney (2000) de ders dışı etkinliklere katılımın özellikle çok yönlü davranış problemleri gösteren öğrenciler için önemli bir fırsat olduğunu belirtmektedir.

Okula Bağlılık

Ders dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin okula bağlılıklarıyla doğrusal bir ilişki gösterdiğini ortaya koyan Brown ve Evans (2002), bunun öğrenciler arasında okula üst düzeyde bağlılık geliştirmede önemli bir strateji olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, ders dışı etkinliklere katılımın, okulu bırakma olasılığını azaltmada da etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Mahoney, 2000; McNeal, 1995). Ders dışı etkinliklere katılım, gençlerin okullarıyla olan ilişkilerini daha olumlu algılamalarını ve okula bağlılıklarını geliştirmelerini desteklemektedir (Finn, 1989; Mahoney, 2000). Bu etkinliklere dâhil edilme, arkadaş gruplarına kabul edilme ve okulda olumlu yaşantılar geçirme gibi okula aidiyede ve bağlılığa katkıda bulunan faktörleri de beslemektedir (Brown & Evans, 2002). Holloway (2002) de ders dışı etkinliklere katılmanın öğrenciyi okula, arkadaş gruplarına ve okulun değerler sistemine derinden bağladığını belirtmekte, bu etkinliklerin sadece öğrenciler arasında değil, okul topluluğunun tüm üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine katkı getirdiğini vurgulamaktadır.

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

Ders dışı etkinlikler, kişilerarası, sosyal ve liderlik becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere olanaklar tanıyan eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Cooley, Nelson, &

Thompson, 1992). Ders dışı etkinlikler, hem mevcut akademik programı destekleme hem de bir vatandaşta bulunması gereken politik becerileri edinme olanağı yaratma gücüne sahiptir (Stearns & Glennie, 2010). Örneğin, Riedel (2002) ders dışı etkinliklere katılımın, vatandaşlık sorumluluğu duymayı yordadığını gösteren bulgulara ulaşırken Braddock, Hua ve Dawkins (2007) de ders dışı etkinliklere katılmanın politik katılımıcılık üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ortaya koymuş, ders dışı etkinliklere katılmanın, lisedeki eğitsel yaşantılar içerisinde, ileriki yıllarda politik katılımı şekillendiren bir boyut olduğunu vurgulamışlardır. Türk eğitim sisteminde de ders dışı etkinliklerin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak görüldüğü söylenebilir. MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğine göre (2005), okulda düzenlenecek sosyal etkinliklerle insan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme, bireysel farklılıklara saygılı olabilme, farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme, toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme gibi demokratik bir toplumun vatandaşlarında görülmesi beklenen tutum, davranış ve becerilerin öğrencilere kazandırılması öngörülmektedir.

Kişisel ve Sosyal Gelişim

Stearns ve Glennie (2010)'e göre ders dışı etkinlikler, öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan becerileri kazanmaları, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmeleri için iyi birer kaynak olup öğrencilerin entelektüel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Blomfield ve Barber (2009) ise, hangi türde olursa olsun, ders dışı etkinliklere katılımın, hiç katılmama ile karşılaştırıldığında, daha yüksek sosyal ve akademik benlik saygısı ve genel özsaygı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öte yandan araştırmalar, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, katılmayan akranlarına göre sigara, alkol ve diğer maddelere bağımlı olma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Cooley, Nelson, & Thompson, 1992). Broh (2002) ise, ders dışı etkinliklere katılımın öğrencinin sosyal bağlarını güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Öte yandan, ders dışı etkinliklerin sosyal açıdan olumlu kabul edilen tutum ve davranışlarla yakın ilişkisi olduğu, özellikle problemlili davranışlara eğilimli öğrenciler açısından bunun önemli olduğu belirtilmektedir (Brown, 1999). Mahoney (2000) de ders dışı etkinliklere katılımın sürekli asosyal davranışlar sergileyen ve "yüksek risk taşıyan öğrenciler" olarak nitelenen öğrencilerin suç işleme oranlarının azalmasıyla da ilişkisi olduğunu belirtmektedir.

Ders Dışı Etkinlikler İçin Okul İklimi ve Olanaklar

Ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ve kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklarla yakından ilgilidir. Gerek fiziksel gerek maddi olanaklar açısından iyi koşulları olan okullarda, farklı ilgi, yetenek ve beklentilere sahip öğrencilerin ders dışında da okulda zaman geçirmelerini ve çeşitli sosyal, kişisel, politik ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak çeşitli etkinlikler düzenlemek nispeten kolaydır. Çok sayıda farklı etkinliğin olduğu bir okulda, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımının da yüksek olması doğal bir sonuçtur. Ancak, Stearns ve Glennie (2010)'ye göre, daha çok ders dışı etkinliğin düzenlendiği okullarda bu etkinliklere katılım oranının da daha yüksek olması beklenmesine rağmen, öğrencilerin bunlara katılım oranı az olursa, ders dışı etkinliklerin yalnızca var olması, kendilerinden beklenen akademik ve sosyal yararları garantileyememektedir. Bu nedenle, ders dışı etkinliklere katılmadan beklenen yararları ulaşılabilmesi için okulların sadece gereken kaynakları sağlaması değil, öğrencilerin ilgisine hitap eden etkinlikler düzenlemesi ve bütün öğrencilerin bu etkinliklere katılımını özendirilmesi de gerekmektedir. Finn (1989)'e göre, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını zorlaştıran

veya engelleyen uygulamalar, öğrencinin okul ortamı ile düzenli iletişim sürdürmesini zorlaştırmaktadır ve okulu bırakmak, bu durumdaki bir öğrenci için işten bile değildir. Ders dışı etkinliklere katılmak, ders saatleri dışında da okulda bulunmak anlamı taşır. O hâlde, okulun, öğrencinin gözünde, fazladan kalmaya değer bir yer olması büyük önem taşımaktadır. McNeal (1999), ders dışı etkinliklere katılımı okul ikliminin taşıdığı önemi vurgulamakta, okulu, zaman geçirmek için güvenli ve hoş bir ortam olarak algıladıklarında, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının da artabileceğini belirtmektedir. Öte yandan, okulda düzenlenen sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinlikler de okul kültürü üzerinde etkili olmaktadır. McNeal (1998), ders dışı etkinliklerin okul kültürünü geliştirmedeki önemini vurgulamaktadır. Okulun varoluş amaçlarından birinin öğrenciyi sosyal yönden geliştirmek olduğunu belirten Yaman (2011) da böyle bir amacın gerçekleştirilebilmesi için fiziksel ortam da dâhil olmak üzere okulun tüm öğeleri ile birlikte çağdaş bir yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı

Literatürdeki açıklamalarda görülmektedir ki öğrencilerin okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere katılımı, öğrencilerin yalnızca akademik yönden değil, bireysel ve sosyal yönden gelişimleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Köse (2004) ders dışı etkinliklerin, çocukların toplumun beklentileri doğrultusunda yetişmesi ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde örgün eğitim etkinlikleri kadar önemli olabileceğini, bu etkinlikler için öğrencilere yeterince fırsat verilmesi ve çeşitli olanaklar sunulması gerektiğini belirtmektedir. Bu fırsat ve olanaklar sağlandığı ölçüde öğrencilerin okullarına ve genel olarak da eğitimlerine giderek daha çok bağlanabileceği, bu doğrultuda akademik başarılarının artabileceği söylenebilir. Ancak, Türk eğitim sisteminde ders dışı etkinliklere gereken önemin verildiğini söylemek için henüz çok erkendir. Demirtaş ve Kahveci (2010)'nin ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okullarına yönelik hem beklentilerinin hem de memnuniyet düzeylerinin giderek düşmesi, okulların çocuk ve gençlerin beklentilerine paralel bir gelişim içerisinde olmadıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ulucan, Ünsever-Yaprak ve Kırnık (2010)'ın öğrencilerin kulüp çalışmalarına yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada da öğrencilere kulüp çalışmalarının yeterince ilgi çekici gelmediği, kulüp çalışmaları için ayrılan zamanın ve okuldaki olanakların yeterli olmadığı, öğretmenlerin öğrencileri kulüplere yönlendirirken onların ilgi ve isteklerini tam anlamıyla dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde okullardaki ders dışı etkinliklerin araştırmalara daha sık konu edilmesi, gerek taşıdığı önemin vurgulanması gerekse okulların hem fiziksel hem de kültürel olanaklarının geliştirilmesine zemin hazırlanması bakımından yararlı görülmektedir. Böyle bir gereksinimle yapılan bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere katılımı ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyi, öğrenim gördükleri lisenin sosyoekonomik durumu, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, ailenin gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve sosyal kulüplerde aktif görev alıp almama bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okullarda düzenlenen ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve demokratik gelişimlerine etkisine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Tarama modelindeki bu betimsel araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki liselere devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu liseler arasından, biri alt, biri orta ve biri de üst sosyoekonomik düzeyde olacak şekilde, yansız küme örnekleme yoluyla üç lise belirlenmiş, bu liselerin 9, 10 ve 11. sınıf düzeylerinden tesadüfi birer şube seçilmiştir. Bu şubelerde öğrenim gören 309 öğrenci, örnekleme oluşturmuştur. Araştırmaya alt sosyoekonomik düzeydeki liseden 85, orta sosyoekonomik düzeydeki liseden 100 ve üst sosyoekonomik düzeydeki liseden ise 124 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 105'i (%34) 9. sınıf, 106'sı (%34.3) 10. sınıf, 98'i (%31.7) ise 11. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 177'si kız (%57.3), 132'si erkektir (%42.7). Yaşları 14-18 arasında değişmekte olan öğrencilerin yaş ortalaması 15.98'dir (standart sapma=0.95).

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Ders Dışı Etkinliklere Katılım Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Bu anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel bilgilerini (sınıf, cinsiyet, yaş, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, derslerdeki genel başarı düzeyi ve herhangi bir öğrenci kulübünde aktif görev alınıp alınmadığı) toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğrencilerin okullarında düzenlenen çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılım düzeylerini belirlemeye yönelik 13 ifade yer almaktadır. Öğrencilerin her bir ifadede belirtilen etkinliğe katılım sıklıklarını beşli bir derecelendirme ile (1. Hiç katılmıyorum – 5. Haftada dört saatten çok katılıyorum) değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bölümde yer verilen ders dışı etkinliklerin seçilmesinde Adana merkez ilçelerindeki iki liseye gidilerek yetkililerle görüşülmüş ve liselerde hangi ders dışı etkinliklerin yaygın olarak düzenlendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, ankette yer alan ders dışı etkinlikler, spor etkinlikleri, resim çalışmaları, müzik çalışmaları, edebiyat etkinlikleri, halk oyunları ve/ya dans, tiyatro çalışmaları, satranç, çevre koruma çalışmaları, hayvanları koruma çalışmaları, izcilik çalışmaları, fotoğrafçılık, okulda düzenlenen eğlence amaçlı etkinlikler ve diğer sosyal kulüp faaliyetleri şeklindedir. Bu bölümde yer alan ifadelere ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Anketteki son bölüm ise öğrencilerin okulda düzenlenen etkinliklere katılımın akademik, kişisel, sosyal ve demokratik gelişimlerine nasıl bir katkısı olduğuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 26 ifadeden oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin akademik gelişimleriyle ilgili beş (Cronbach alfa = .70), kişisel gelişimleriyle ilgili beş (Cronbach alfa = .90), sosyal gelişimleriyle ilgili altı (Cronbach alfa = .85) ve demokratik gelişimleriyle ilgili on (Cronbach alfa = .91) ifade yer almaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleri üç seçenek üzerinden yanıtlamaları istenmiştir (1. Hiç etkilemedi, 2. Olumsuz yönde etkiledi, 3. Olumlu yönde etkiledi). Anketin güvenilirlik analizleri için yukarıda sonuçları rapor edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenirken anketin geçerlik incelemesi, uzman görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Bunun için, hazırlanan anket formu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümlerinde görev yapan beş öğretim elemanı ile bir lisede görev yapan beş öğretmen ve iki yönetici olmak üzere toplam 12 uzmana inceletilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda anket formu üzerinde gereken düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 11.5 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım düzeyini ve bu etkinliklere katılımın akademik, kişisel, sosyal ve demokratik gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar, betimsel istatistikler (frekans ve yüzdeler dağılım) aracılığıyla incelenmiştir. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyinin öğrenim gördükleri lisenin sosyoekonomik durumuna, sınıf düzeyine, akademik başarı düzeyine, ailenin gelir düzeyine ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi uygulanmış, bu karşılaştırmalarda elde edilen anlamlı farkların kaynağını incelemek amacıyla Scheffe *F* testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının cinsiyet ve sosyal kulüplerde aktif görev alıp almama bakımından karşılaştırılması amacıyla ise bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Düzeyleri

Örnekleme oluşturan 309 öğrencinin uygulanan ankette yer alan çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılım düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuldaki Ders Dışı Etkinliklere Katılım Düzeyleri

Etkinlik	Hiç Katılmıyor		Çok Nadiren		Ayda 1 - 2 Defa		Haftada Birkaç Saat		Haftada 4 Saatten Çok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Spor Etkinlikleri	136	44.0	74	23.9	18	5.8	45	14.6	36	11.7	309	100
Resim Çalışmaları	227	73.5	48	15.5	8	2.6	24	7.8	2	0.6	309	100
Müzik Çalışmaları	216	69.9	48	15.5	11	3.6	28	9.1	6	1.9	309	100
Edebiyat Etkinlikleri	190	61.5	91	29.4	15	4.9	10	3.2	3	1.0	309	100
Halk Oyunları-Dans	247	79.9	48	15.5	2	0.6	9	2.9	3	1.0	309	100
Tiyatro Etkinlikleri	222	71.8	59	19.1	8	2.6	8	2.6	12	3.9	309	100
Satranç	217	70.2	52	16.8	16	5.2	14	4.5	10	3.2	309	100
Çevre Çalışmaları	187	60.5	86	27.8	20	6.5	4	1.3	12	3.9	309	100
Hayvanları Koruma Çalışmaları	235	76.1	60	19.4	6	1.9	5	1.6	3	1.0	309	100
İzcilik Çalışmaları	276	89.3	22	7.10	5	1.6	5	1.6	1	0.3	309	100
Fotoğrafçılık	253	81.9	37	12.0	9	2.9	8	2.6	2	0.6	309	100
Eğlence Amaçlı Etkinlikler	117	37.9	156	50.5	24	7.8	6	1.9	6	1.9	309	100
Diğer Kulüp Faaliyetleri	178	57.6	92	29.8	20	6.5	9	2.9	10	3.2	309	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin çok büyük bir bölümü, okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere ya hiç katılmadığını veya çok nadiren katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin hiç katılmadıklarını en çok belirttikleri etkinlikler, izcilik (%89.3), fotoğrafçılık (%81.9) ve halk oyunları – dans (%79.9)tır. Ayda bir-iki defa katıldıkları etkinlikler içerisinde en yüksek orana sahip etkinlikler, okulda eğlence amaçlı düzenlenen parti, balo vb. (%7.8), çevre koruma çalışmaları (%6.5) ve diğer sosyal kulüp faaliyetleridir. Öğrencilerin haftada birkaç saat katıldıklarını belirttikleri etkinlikler arasında en yüksek orana sahip etkinlikler, spor etkinlikleri (%14.6), müzik çalışmaları (%9.1) ve resim çalışmaları (%7.8) iken haftada dört saatten daha çok katıldıklarını belirttikleri etkinlikler içerisinde en yüksek orana sahip etkinlikler, spor etkinlikleri (%11.7), tiyatro-drama etkinlikleri (%3.9) ve çevre koruma çalışmalarıdır (%3.9). Tabloda görüldüğü gibi, belirtilen etkinlikler için sunulan katılım düzeyi seçenekleri, daha sık katılıma doğru yükseldikçe bu seçenekleri tercih eden öğrenci oranları belirgin bir biçimde düşmüştür.

Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Düzeyleri

Öğrencilerin katılım toplam puanlarını hesaplamak için ankette yer alan 13 etkinliğe katılımlarına dair verdikleri yanıtlar toplanmış, daha sonra bu toplam puan, madde sayısına (13 madde) bölünerek 1-5 ölçeğine dönüştürülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin okullarında düzenlenen çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılım düzeyine ilişkin aritmetik ortalama 1.78, standart sapma ise .83 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklere katılım düzeyini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrenim gördükleri lisenin sosyoekonomik durumuna (SED) göre öğrencilerin etkinliklere katılım ortalamaları alt SED’deki lise için 1.21, orta SED’deki lise için 1.64 ve üst SED’deki lise için de 1.65 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin katılım puanları ortalamaları arasındaki farklar, üst ve orta SED’deki lise öğrencileri ile alt SED’deki lise öğrencileri arasında, üst ve orta SED’deki liselere devam eden öğrencilerin katılım puanları lehine anlamlı farklılık göstermiştir ($p < .001$).

Öğrencilerin katılım puanları, sınıf düzeyi bakımından birbirine yakın bulunmuş (1.47 ile 1.58 arasında) ve bu ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Öğrencilerin katılım puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık yaratmayan diğer değişken, öğrencilerin başarı düzeyidir. Başarıya göre öğrencilerin etkinliklere katılım puanlarına ait ortalamalar akademik başarısı düşük olan öğrenciler için 1.53, akademik başarısı orta düzeyde olan öğrenciler için 1.50, başarı düzeyi iyi olan öğrenciler için 1.58 ve akademik başarısı çok iyi olan öğrenciler için ise 1.38 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin etkinliklere katılım puanları ailelerinin gelir düzeyine göre incelendiğinde, ortalamaların 1.35 ile 2.23 arasında değiştiği ve bu ortalamalar arasındaki farkların alt ile ortanın altı gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin puanları ile üst gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin puanları arasında, üst gelir grubundaki ailelerden gelen öğrencilerin katılım puanları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin katılım puanları anne eğitim düzeyi bakımından 1.27 ile 1.75 arasında, baba eğitim düzeyi bakımından ise 1.21 ile 1.68 arasında değişmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, genel olarak anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin katılım ortalamaları da yükselmektedir. Öğrencilerin ortalamaları arasındaki farklar, anne eğitim düzeyi açısından, annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları ile annesi okuma-yazma bilmeyen ve annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında, annesi lise ve üniversite mezunu

olan öğrencilerin puanları lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Baba eğitim düzeyi açısından belirlenen anlamlı farklar ise, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası okur-yazar ve babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 2. Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Okulun SED'i	Alt	85	1.21	.39	2	23.284	.000	Üst > Alt Orta > Alt
	Orta	100	1.64	.55				
	Üst	124	1.65	.52				
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	105	1.52	.51	2	1.085	.339	Fark yok
	10. Sınıf	106	1.58	.59				
	11. Sınıf	98	1.47	.50				
Başarı Düzeyi	Düşük	40	1.53	.66	3	1.718	.163	Fark yok
	Orta	78	1.50	.50				
	İyi	145	1.58	.55				
	Çok İyi	46	1.38	.39				
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt	26	1.35	.52	4	5.533	.000	Üst > Alt Üst > Ortanın Altı Üst > Orta
	Ortanın Altı	31	1.54	.71				
	Orta	173	1.47	.46				
	Ortanın Üstü	72	1.66	.51				
	Üst	7	2.23	.95				
Anne Eğitim Düzeyi	Okumaz-Yazmaz	36	1.27	.55	5	6.291	.000	Lise > Okumaz-yazmaz Üniv. > Okumaz-Yazmaz Üniv. > İlkokul
	Okur-Yazar	17	1.34	.30				
	İlkokul	63	1.39	.42				
	Ortaokul	44	1.46	.48				
	Lise	92	1.65	.57				
	Üniversite	57	1.75	.57				
Baba Eğitim Düzeyi	Okumaz-Yazmaz	11	1.21	.34	5	6.140	.000	Üniv. > Okur-yazar Üniv. > İlkokul
	Okur-Yazar	11	1.06	.12				
	İlkokul	60	1.39	.50				
	Ortaokul	36	1.37	.38				
	Lise	94	1.60	.56				
	Üniversite	97	1.68	.56				

Araştırmada, öğrencilerin okullarında düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılım düzeyleri, cinsiyetlerine ve herhangi bir sosyal kulüpte aktif görev alıp almamalarına göre de incelenmiş ve bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet ve Sosyal Kulüplerde Görev Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	t	p
Cinsiyet	Kız	177	1.40	.43	-4.638	.000
	Erkek	132	1.69	.61		
Sosyal Kulüplerde Aktif Görev Alma	Evet	136	1.69	.56	-4.965	.000
	Hayır	173	1.39	.48		

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını cinsiyete göre incelemek amacıyla yapılan t -testi sonuçlarına göre, katılım puanlarına ait aritmetik ortalama kız öğrenciler için 1.40, erkek öğrenciler için ise 1.69'dur. Kız ve erkek öğrencilerin katılım puanları arasındaki farklar, erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Uygulanan ankette, öğrencilere okullarında herhangi bir sosyal kulüpte aktif olarak görev alıp almadıkları sorulmuş ve bu soruyu "evet" ya da "hayır" seçeneklerinden biriyle yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin 136'sı sosyal kulüplerde görev aldığını, 173'ü ise herhangi bir kulüpte görev almadığını belirtmiştir. Herhangi bir sosyal kulüpte aktif görev alıp almama açısından öğrencilerin katılım puanlarına ilişkin aritmetik ortalama görev alan öğrenciler için 1.69, görev almayan öğrenciler için 1.39 olarak hesaplanmıştır. Grupların ortalamaları arasındaki farklar, kulüplerde görev alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$).

Ders Dışı Etkinliklere Katılımın Gelişimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulanan ankette, öğrencilere, okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklerin akademik, kişisel, sosyal ve demokratik gelişimlerine etkisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu soru gruplarına verilen yanıtların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısından çoğu okulda düzenlenen etkinliklerin akademik gelişimleriyle ilgili ankette yer verilen beş maddenin dördüne hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Katıldıkları etkinliklerin olumsuz etkisine ilişkin oranlar nispeten düşük olmakla birlikte öğrencilerin yaklaşık onda biri ders dışı etkinliklere katılımın okula ve eğitime verdikleri önemi, derslerdeki başarılarını ve dersleri sevme düzeylerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öte yandan, ders dışı etkinliklere katılımın en olumlu yönde etkilediği maddeler, okula ve eğitime önem verme (%44.7), geleceğe dönük hedefler belirleme (%40.8) ve hangi mesleği seçeceğine karar verme (%33.3)dir.

Tablo 4. Öğrenci Görüşlerine Göre Okuldaki Ders Dışı Etkinliklere Katılımın Gelişimlerine Etkileri

Etki	Hiç Etkilemedi		Olumsuz Etkiledi		Olumlu Etkiledi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Açıdan;								
Okula ve eğitime önem vermemi	135	43.7	36	11.7	138	44.7	309	100
Dersleri daha çok sevmemi	197	63.8	28	9.1	84	27.2	309	100
Derslerdeki başarıyı	193	62.5	35	11.3	81	26.2	309	100
Geleceğe dönük hedefler belirlememi	171	55.3	12	3.9	126	40.8	309	100
Hangi mesleği seçeceğime karar vermemi	187	60.5	19	6.1	103	33.3	309	100
Kişisel Açıdan;								
Kendimi değerli hissetmemi	153	49.5	24	7.8	132	42.7	309	100
Kendime güvenmemi	132	42.7	23	7.4	154	49.8	309	100
Kendimi daha iyi tanımamı	146	47.2	15	4.9	148	47.9	309	100
Yeteneklerimin farkına varmamı	130	42.1	17	5.5	162	52.4	309	100
Bireysel ilgilerime göre bir hobi edinmemi	136	44.0	17	5.5	156	50.5	309	100
Sosyal Açıdan;								
Ailemle ilişkilerimi	193	62.5	27	8.7	89	28.8	309	100
Arkadaşlarımla ilişkilerimi	138	44.7	13	4.2	158	51.1	309	100
Öğretmenlerimle ilişkilerimi	154	49.8	26	8.4	129	41.7	309	100
Okul yöneticileriyle ilişkilerimi	187	60.5	24	7.8	98	31.7	309	100
İnsanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamamı	161	52.1	18	5.8	130	42.1	309	100
Toplum içinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenmemi	154	49.8	12	3.9	143	46.3	309	100
Demokratik Açıdan;								
Kişisel haklarımı öğrenmemi	165	53.4	15	4.9	129	41.7	309	100
Birey olarak sorumluluklarımı anlamamı	151	48.9	16	5.2	142	46.0	309	100
İnsan haklarına verdiğim önemi	187	60.5	14	4.5	108	35.0	309	100
Farklı fikirleri olan insanlara hoşgörüyle bakmamı	161	52.1	16	5.2	132	42.7	309	100
İnsanları oldukları gibi kabul etmemi	158	51.1	11	3.6	140	45.3	309	100
Herkesin farklı ilgi ve yetenekleri olabileceğini anlamamı	133	43.0	15	4.9	161	52.1	309	100
İnsanlarla alay edilmemesi gerektiğini anlamamı	180	58.3	14	4.5	115	37.2	309	100
Toplumsal sorunlara verdiğim önemi	175	56.6	16	5.2	118	38.2	309	100
Çevre sorunlarına verdiğim önemi	189	61.2	16	5.2	104	33.7	309	100
Hayvan haklarına verdiğim önemi	214	69.3	18	5.8	77	24.9	309	100

Okuldaki ders dışı etkinliklerin öğrencilerin kişisel gelişimleriyle ilgili verilen ifadeler üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, kendini değerli hissetme, kendine güvenme, kendini daha iyi tanıma, yeteneklerinin farkına varma ve bireysel ilgilerine göre bir hobi edinme maddeleri üzerinde ders dışı etkinliklerin hiçbir etkisi olmadığını belirten öğrenci oranları %42.1 ile %49.5 arasında iken etkinliklerin bu ifadeler üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirten öğrenci oranları ise % 42.7 ile % 52.4 arasındadır. Etkinliklerin olumsuz yönde etkisi olduğunu belirten öğrenci oranları ise %4.9 ile %7.8 arasında değişmektedir.

Okuldaki ders dışı etkinliklere katılımın aile, arkadaşlar, öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilişkiler ile insanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlama ve toplum içinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenme üzerinde hiçbir etkisi olmadığını belirten öğrencilerin oranı, arkadaşlarla ilişkiler dışındaki tüm maddelerde örnekleme oluşturan 309 öğrencinin en az yarısına işaret etmektedir. Öğrencilerin olumlu etki yönünde en çok görüş belirttikleri maddeler, arkadaşlarla ilişkiler (%51.1) ve toplum içinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenme (%46.3)dir. Ders dışı etkinliklere katılımın bu boyutları olumsuz yönde etkilediğini belirten öğrenci oranları ise %3.9 ile % 8.7 arasında değişmektedir.

Okuldaki ders dışı etkinliklere katılımın birtakım demokratik bilgi, beceri ve değerler üzerindeki etkisi incelendiğinde, etkinliklere katılımın verilen on maddenin sekizi üzerinde hiçbir etkisi olmadığı yönünde öğrencilerin yarısından çoğunun görüş belirttiği görülmektedir. Demokrasiyle ilişkili bu ifadelerin ders dışı etkinliklere katılım sonucunda olumsuz yönde etkilendiğini belirten öğrenci oranları %3.6 ile %5.8 arasında değişmektedir. Olumlu etki yönünde görüş belirten en yüksek öğrenci oranları ise, “Herkesin farklı ilgi ve yetenekleri olabileceğini anlamamı” (%52.1), “Birey olarak sorumluluklarımı anlamamı” (%46) ve “İnsanları oldukları gibi kabul etmemi” (%45.3) maddelerinde gözlenmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin okullarında düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, beş dereceli ölçek üzerinden 1.78’dir. Oldukça düşük kabul edilebilecek bu ortalamaya paralel olarak, öğrencilerin büyük bir bölümü, okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere ya hiç katılmadıklarını veya çok nadiren katıldıklarını belirtmiştir. Bu durum, Adana ili merkez ilçelerindeki öğrencilerin, okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklere yeterli ilgiyi göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin önemi dikkate alındığında, okullarda öğrencilerin gerek kulüp çalışmalarına gerek diğer ders dışı etkinliklere katılımlarının özendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye’deki birçok ille karşılaştırıldığında, Adana’da öğrenci kulüp çalışmalarına okul düzeyinde de gereken önemin verilmediği yönündeki bulgular, bu araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasında önemli bir faktör olarak ele alınabilir. MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından (2009) ortaöğretim okullarında öğrenci kulüp faaliyetlerine yönelik materyal ve donanım ihtiyacının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, genel olarak öngörülen 32 öğrenci kulübünün 19’u ile ilgili düzenlenen etkinlikler ile Adana, Türkiye genelinde en az sosyal etkinlik çalışmaları yürüten iller arasındadır. Oysa, Yaman (2011)’in da vurguladığı gibi, okullarda ders dışı etkinliklerin yürütülmesi ve organizasyonu öncelikle yönetimce benimsenmeli, bunların etkili bir şekilde işe koşulmasını sağlayacak etkili programlar hazırlanmalıdır. Dolayısıyla, bu araştırmada öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyinin düşük bulunması, yalnız öğrencilerin bu etkinliklere ilgi göstermedikleri ile değil, bu etkinliklerin okul düzeyinde de nispeten ihmal edildiği ile de ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyi, sınıf ve başarı düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemesine rağmen, 11. sınıfa devam eden öğrenciler ile akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin ders dışı etkinliklere diğerlerinden daha az katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin üniversite giriş sınavlarına hazırlığa yoğunlaşmaları ile ilişkili olabilir. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler de bu sınavda başarıya daha çok odaklanmış, bu nedenle zamanlarını ders dışı etkinliklere katılmak yerine ders çalışmaya ayırmış olabilirler. Silliker ve Quirk (1997), öğrencilerin, başarısızlığa yol açacağı endişesiyle okuldaki etkinliklere katılmaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Aynı vurgu, Yaman (2011) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrenciler tarafından da yapılmış; katılan öğrencilerin tümü, sosyal kulüplerin kendilerini geliştireceğine inanmalarına rağmen, sosyal kulüplere katılımın derslerdeki başarılarını düşüreceği endişesini dile getirmiştir. McNeal (1999) de akademik başarı üzerine yapılan vurgu arttıkça ders dışı etkinliklere katılımın azaldığını belirlemiştir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da Türk eğitim sisteminde başarı odaklı öğrencilerin daha çok ders çalışmaya odaklandıkları ve bu durumun üniversite giriş sınavı yaklaştıkça daha da belirginleştiği şeklinde yorumlanabilir. Oysa, literatürdeki açıklamalar, ders dışı etkinliklerle akademik başarı arasındaki doğrusal ilişkiyi vurgulamaktadır. Örneğin, Gifford ve Dean (1990), Gerber (1996), Guest ve Schneider (2003), Peguero (2010) ve daha birçok araştırmacı, ders dışı etkinliklere katılım ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, gerek okul gerekse aile bağlamında ele alınan birtakım sosyoekonomik değişkenlerin, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyinde yarattığı anlamlı farklarla ilgilidir. Ailesi alt gelir düzeyinde olan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyinin diğer öğrencilerin katılım düzeyinden düşük olduğu görülmüştür. Aynı durum, sosyoekonomik değişkenlerden biri olarak ele alınabilecek anne-baba eğitim düzeyi için de söz konusudur. Öte yandan, öğrenim gördükleri lisenin sosyoekonomik durumuna göre, öğrencilerin etkinliklere katılım ortalamalarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki lisede, diğer liselere göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımında ailenin sosyoekonomik durumu ile okulun sahip olduğu olanakların önemli değişkenler olduğuna işaret etmektedir. Stearns ve Glennie (2010)'nin de belirttiği gibi, okulun sahip olduğu maddi ve fiziksel olanaklar, öğrencilere sunulacak ders dışı etkinliklerin çeşitliliğini ve kalitesini yakından etkilemektedir. Türkiye'de son zamanlarda yapılan bir araştırmada (Gündoğdu, Karataş, & Nacar, 2011) da okul müdürlerinin ders dışı etkinliklerin düzenlenmesinde en sık karşılaştığı sorunlar arasında bu etkinliklerin yapılacağı yerlerin ve maddi olanakların yetersiz olması yer almaktadır. O hâlde, Ulucan, Ünsever-Yaprak ve Kırnık (2010)'ın da belirttiği gibi, okuldaki olanaklar bu tür çalışmaların etkililiğini belirlemektedir. Bu nedenle, okulun personeli, araç-gereçleri, bu etkinlikler için gereken mekân olanakları ile hem öğrenci kulüplerine hem de okulda yapılan diğer ders dışı etkinliklere her yönden destek olması gerekmektedir.

Öğrencilerin okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım düzeylerini cinsiyete göre incelemek amacıyla yapılan analizlere göre, kız ve erkek öğrencilerin katılım puanları arasındaki farklar, erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, okullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin daha çok erkek öğrencilere hitap edebileceği şeklindeki araştırma sonuçlarını akla getirmektedir. Örneğin, Yaman (2011)'in araştırmasına katılan kız öğrenciler, sosyal kulüpler düzenlenirken kendilerinin yeterince düşünülmediğini belirtmişlerdir. En yüksek katılım oranının spor etkinliklerinde olduğu ve futbol, basketbol gibi sporların daha çok erkek öğrenciler tarafından tercih edildiği düşünüldüğünde bu araştırmaya katılan kız öğrenciler,

okullarında kendi ilgilerine hitap eden etkinliklerin yeterince düzenlenmediğini düşünmüş, bu nedenle de katılım oranları, erkek öğrencilerin katılım oranlarından düşük çıkmış olabilir.

Uygulanan ankette öğrencilere okullarında kurulan herhangi bir sosyal kulüpte aktif görev alıp almadıkları sorulmuş ve bu soruyu “evet” ya da “hayır” seçeneklerinden biriyle yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin 136’sı sosyal kulüplerde görev aldıklarını belirtmiş, 173’ü ise herhangi bir kulüpte görev almadığını ifade etmiştir. MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğine göre, öğrencilerin ilgi duydukları en az bir öğrenci kulübüne üye olmaları esastır ve öğrenci kulübü çalışmalarında benimsenen temel ilkelerden biri de gönüllülüktür. Bu durumda ya okulların üye olan tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak olanaklara sahip olmadığı, öğretmenlerin öğrencileri kâğıt üzerinde belli kulüplere dağıttıkları ve belki de öğrencilerin hangi kulübün üyesi yapıldıklarından haberlerinin bile olmadığı ya da öğrencilerin kulüplere ilgileri doğrultusunda yerleştirilmediği, bu nedenle de üyesi oldukları kulübün çalışmalarını izlemediği gibi nedenler akla gelmektedir. Örneğin, Yaman (2011)’in çalışmasında da öğretmenlerin öğrencileri, bireysel ilgiler ve gönüllülük esasına dikkat etmeden sosyal kulüplere yerleştirdikleri ortaya konulmuştur. Ulucan, Ünsever-Yaprak ve Kırnık (2010)’ın araştırmasına katılan öğrenciler de öğretmenlerinin ilgi ve isteklerini dikkate almadıklarını, listeden veya oturma düzenine göre öğrencilerin kulüplere rastgele yerleştirildiğini, bu nedenle de isteksiz olan öğrencilerin kulüplere katılımının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Yiğit (2008) ise kulüp danışmanlığı yapan öğretmenlerin gönüllülük ilkesini “bazen” uyguladıklarını ortaya koymuştur. Bu durumda, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun, üyesi olsalar bile, herhangi bir öğrenci kulübünde aktif görev almadıklarını belirtmiş olmalarının altında bu çalışmaların yapılması sürecinde gönüllülük ilkesine gereken önemin verilmemesi yatıyor olabilir.

Herhangi bir sosyal kulüpte aktif görev alıp almama bakımından öğrencilerin çeşitli ders dışı etkinliklere katılım puanları her iki grup için düşük olmakla birlikte, ortalamalar arasındaki farklar, kulüplerde aktif görev alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum, kulüp faaliyetlerinin sadece üyesi olunan kulübün etkinliklerine katılımı değil, okulda düzenlenen diğer ders dışı etkinliklere katılımı da teşvik ettiği ve öğrencilerin kazandıkları bu katılımcı davranışları, yaşamlarının diğer alanlarına da aktarabileceği şeklinde yorumlanabilir. Doğanay ve Sarı (2009), öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren demokrasinin katılımcılık ruhunu içselleştirip aktif olarak hayata geçirmeyi öğrenmeleri bakımından sosyal kulüplerin hayati önem taşıdığını belirtmektedir. O hâlde, okulda düzenlenen etkinliklerin öğrencilere sadece şimdiki zaman diliminde kazandırdıkları değil, gelecek yaşamlarına dönük olarak da kazandırdıkları sürekli göz önünde tutulmalı, bu konuda yapılacak çalışmalarda ve alınacak önlemlerde gerek kulüpler gerekse diğer ders dışı etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemeye azami düzeyde çaba sarf edilmelidir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yarısından çoğu okulda düzenlenen etkinliklerin akademik, sosyal, kişisel ve demokratik gelişimlerine katkısı ile ilgili verilen 26 maddenin 15’i üzerinde hiçbir etkisi olmadığını belirtirken diğer maddelerdeki etkinliklere katılımın gelişimlerini hiçbir şekilde etkilemediğini belirten öğrenci oranları %40’ın üzerindedir. Bunun yanı sıra, nispeten düşük oranlarla da olsa, katıldıkları etkinliklerin gelişimleri üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirten bazı öğrenciler olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırmanın yapıldığı liselerde düzenlenen ders dışı etkinliklerin resmi eğitim programında belirtilen çok yönlü öğrenci gelişimine yeterince katkı sunmadığının işareti olarak ele alınabilir. Oysa, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğine (2005) göre sosyal etkinliklerin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri

doğrultusunda öğrencilere insan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilmeden kendini tanıyıp sağlıklı bir biçimde bireysel hedefler belirlemeye, çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilmeden başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilmeye kadar birçok tutum, davranış ve becerinin kazandırılmasıdır. Ancak, gerek bu çalışmada gerekse başka araştırmalarda (Karşlı, 2006) elde edilen bulgular, okulların bu amaçlara gerçek anlamda hizmet edecek kalitede ders dışı etkinlikler düzenleme konusunda yeterince başarılı olmadığını göstermektedir.

Öneriler

Genel olarak özetlemek gerekirse, araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım düzeyleri oldukça düşüktür ve çoğu öğrenci, ders dışı etkinliklere katılmanın kendi gelişimlerine herhangi bir katkı sağlamadığını düşünmektedir. Dolayısıyla, araştırma kapsamına alınan liselerde, gerek ders dışı etkinliklerin gerekse öğrenci kulübü çalışmalarının öngörülen amaçlara tam anlamıyla hizmet edecek biçimde düzenlenmediği söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmanın temel doğurgusu, ortaöğretim kurumlarında gerek sosyal kulüp çalışmalarının gerekse ders dışı diğer sosyal etkinliklerin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ve işlevsel olarak işe koşulmadığı ve öğrencilerin okullarında düzenlenen sosyal etkinliklerden yeterince yararlanmadığıdır. Bu vurgunun hem ortaöğretim kurumlarında hem de diğer kademelerde düzenlenen sosyal etkinliklere daha çok önem verilmesine ve bu etkinliklerin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini daha çok destekleyecek biçimde düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmada ders dışı sosyal etkinliklerin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine etkilerinin ve bu önemli etkilere rağmen, uygulamadaki yetersizliklerin vurgulanmış olması, konunun daha ileri düzeylerde incelenmesi gereksinimine de işaret etmektedir. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi vb. bazı değişkenler bakımından birtakım karşılaştırmalar yapılmış olmakla birlikte, bu değişkenler ile sosyal etkinliklere katılım arasındaki ilişkiler derinlemesine ele alınmamıştır. Bu sınırlılıkları giderecek şekilde yapılacak başka araştırmalar ile konunun daha geniş örneklerde ve çok boyutlu bir şekilde incelenmesi, literatüre önemli katkılar sağlayabileceği gibi okullarda daha bütüncül bir anlayışla çözümler üretilebilecektir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak, ortaöğretim kurumlarında sosyal etkinliklerin çeşitliliğinin ve niteliğinin artırılması ve öğrencilerin bu etkinliklere azami düzeyde katılımının sağlanması için birtakım önlemler alınması önerilebilir. Bunun için okulların gerek fiziksel olanak, araç-gereç ve donanım açısından geliştirilmesi gerekse okuldaki öğretmen ve yöneticilerin, ders dışı etkinliklerin yararına inanıp bunları etkin bir biçimde işe koymak yönünde eğitilmesi ve bu doğrultuda, öğrencilerin de ders dışı etkinliklere katılıma özendirilmesi için gerekenlerin yapılması önemli görülmektedir. Bu düzenlemelerin yalnızca plan ve program anlamında kâğıt üzerinde yapılacak çalışmalar olarak değil, genel olarak okulun kültürünü yansıtan örtük programı da kapsayacak şekilde ele alınması ve okulda ders dışı etkinlikleri önemseyen, özendiren ve ödüllendiren bir atmosfer yaratılması gerekmektedir. Bunların gerçekleştirilebilmesi, Türk Milli Eğitim sisteminde amaçlanan, “beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş” bireyler yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Blomfield, C. J. & Barber, B. L. (2009). Brief report: performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32, 733-739.
- Braddock, J. H., Hua, L., & Dawkins, M. P. (2007). Effects of participation in high school sports and nonsport extracurricular activities on political engagement among black young adults. *The Negro Educational Review*, 58(3-4), 201- 215.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.
- Brown, R. A. (1999). *The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: school connection as a mediator*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Davis, USA.
- Brown, R. & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.
- Cooley, V. E., Nelson, C. V., & Thompson, J. C. (1992, October). *A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, USA.
- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirtaş, Z. & Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2150-2161. 10.05.2011 tarihinde www.newwsa.com adresinden alınmıştır.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi. *I. Uluslar Arası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 45-61.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30, 313-332.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Gerber, S. B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 42-50.
- Gifford, V. D., & Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school. *Adolescence*, 25(100), 799-802.
- Guest, A. & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of Education*, 76(2), 89-109.
- Gündoğdu, C., Karataş, Ö., & Nacar, E. (2011). Ders dışı etkinliklerin uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 65-72. 10.05.2011 tarihinde www.newwsa.com adresinden alınmıştır.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80- 81.
- Karslı, S. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilerin yöneticilik niteliklerinin gelişmesine katkısı: Beypazarı ilçesinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Köse, E. (2004, Temmuz). *İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinlikleri tercih etme nedenleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, Malatya, Türkiye.

- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516.
- Mcneal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62–80.
- Mcneal, R. B. (1998). High school extracurricular activities: closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 183-191.
- Mcneal, R. B. (1999). Participating in high school extracurricular activities: investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80(2), 291-309.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. 01.04.2011 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim okulları öğrenci kulüp faaliyetlerine yönelik eğitim materyali ve donanım ihtiyacının değerlendirilmesi*. 01.04.2011 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Peguro, A. A. (2010). A profile of Latino school-based extracurricular activity involvement. *Journal of Latinos and Education*, 9(1), 60–71.
- Riedel, E. (2002). The impact of high school community service programs on students' feelings of civic obligation. *American Politics Research*, 30(5), 499-527.
- Silliker, S. A. & Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counselor*, 44(4), 288-294.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39, 296–309.
- Ulucan, M., Ünsever-Yaprak, K., & Kırmık, D. (2010). Öğrencilerin kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları. *IX. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 574-582.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık
- Yaman, E. (2011). Rekreasyon bağlamında öğrenci algılarına göre sosyal kulüplerin işlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 35-48.
- Yiğit, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.



Future Expectations of High School Students In Southeastern Turkey: Factors behind Future Expectations*

Hüseyin ŞİMŞEK**

Received: 20 March 2011

Accepted: 13 September 2011

ABSTRACT: This study was conducted to identify various future expectations of high school students in southeastern Turkey and factors behind their expectations. The sample of the study, which had a descriptive and associational survey design consisted of 1106 students randomly selected from 54 different high schools located in nine cities in southeastern Turkey. Data were collected through the “Future Expectation Scale (FES)” developed by the researcher. Results indicated that *personal and professional future, educational future, economic future and social future* expectations of high school students in southeastern Turkey were generally *above the average level*. According to the study, being a *teacher* and a *doctor* took the first place among several professions to be further preferred by high school students. It was also concluded that future expectations of high school students did not differ on gender, high school type, CGPA, level of mother education, father’s occupation, family income level, the number of siblings, receiving pre-school education, and language spoken at home. On the other hand, future expectations of high school students were found to differ on the city where students being taught, grade level, corporal punishment, and tendency toward being a dropout.

Key words: high school students, future expectation, southeastern Turkey

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of this study was to identify future expectations of high school students in southeastern Turkey and factors behind those expectations. It was tried to describe *personal and professional future, educational future, economic future and social future* expectations of high school students in southeastern Turkey as well as to explicit whether those significantly differ on gender, high school type, CGPA, level of mother education, father’s occupation, family income level, the number of siblings, receiving preschool education, etc. Future expectation is considerable in one’s life. Future expectations of adolescents also affect their adulthood experiences. Especially, their occupational choices, lifestyles and spouse choices are closely related to their expectations. The way adolescents see their future shapes their identity and personality. Having positive expectations is related to the self-respect and the ability to use coping strategies. Negative expectations and changing concepts of expectations cause hopelessness among individuals. Findings indicated high school years are critical to students’ future and occupational decision-making. They need to determine their fields of study for their occupations as well as their future professions. Occupational choice is not only related to what kind of a job a person wants to have, but also to a decision that might have an impact on one’s lifestyle. Thus, it is very important.

Methods: This study had a descriptive and associational design. The sample of the study, which had a descriptive and associational survey design consisted of 1106 students randomly selected from 54 different high schools located in nine cities in southeastern Turkey. Data were collected through the

* This article was written by Hüseyin ŞİMŞEK, Ph. D. by means of the data collected for the project no. 109K300 entitled, “Social Integration and Future Expectations of High School Students in Southeastern Turkey” financially supported by TUBITAK in 2010.

**Ph. D., Harran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, husimsek@hotmail.com.

“Future Expectation Scale (FES)” developed by the researcher. The scale consisted of items related to students’ sociodemographic, economic, and family characteristics, and current school type as well as items related to students’ *personal and professional future, educational future, economic future and social future* expectations. Factor analysis was done to ensure construct validity of the FES. The FES was administered to students by face-to-face. Results of the study were tabulated by means of SPSS 16.0 program. Data were reported in frequencies and percentages, and chi-square tests were done to determine significant differences. Interpretations were made based on the following: 1 – 1.79 as *low*, 1.80 – 2.59 as *below the average*, 2.60 – 3.39 as *average*, 3.40 – 4.19 as *above the average*, and 4.20 – 5.00 as *high*.

Results: Results showed personal and professional future, educational future, economic future and social future expectations of high school students in southeastern Turkey were generally above the average level ($\bar{x}=3.87$). When findings related to the subscales of the FES examined, it was seen that personal and professional future expectations of high school students in southeastern Turkey were above the average level ($\bar{x}=4.52$), but their social future expectations were at an average level ($\bar{x}=3.34$). Besides, educational future expectations of high school students were *above the average* level ($\bar{x}=3,92$) while they were worried about their economic future. Being a teacher was found to be the most favorite occupation preferred both by high school boys and girls in southeastern Turkey. It was also concluded that future expectations of high school students did not differ on gender, high school type, CGPA, level of mother education, father’s occupation, family income level, the number of siblings, receiving pre-school education, and language spoken at home. On the other hand, future expectations of high school students were found to differ on the city where students being taught, grade level, corporal punishment, and tendency toward being a dropout.

Discussion and Conclusions: Results showed high school students in southeastern Turkey had some worries about future expectations that were similar to the results of a study conducted by Kalaycıoğlu (2000-2001) 10 years ago. Güleri (1994) found out that most of the youth (56%) were “pessimistic”. However, according to a study carried out in 2010 by Turkish Statistical Institute (TUIK), it was concluded that generally 61.2% of Turkish people were happy, and the level of happiness among people aged between 18 and 24 was found above the average (63.09%). According to the results of the study, it was seen that high school students in southeastern Turkey were mostly hopeful about their personal and professional future while they were less hopeful about their *educational, economic, and especially social* future. Results indicated although young people had a strong sense of self-confidence, they were found hesitant about educational, economic, and social system. When Gökçay (1985)’s finding about that “future and professional anxiety” was the biggest source of problems of high school students considered, the results of the study can be seen considerably hopeful. According to the results, students had more expectations about economic future, that is, they believe the region and the country will have better economic conditions as well as higher living standards. On the other hand, it was understood that they were doubtful of job opportunities and economic conditions in the future. All so far showed high school students were confused about economic future. *Being a teacher* took the first place among the professions preferred by high school students in southeastern Turkey. The fact that teaching is the most popular occupation among female students supports the idea that it is a female occupation. On the other hand, the second most favorite occupation of both male and female students is being a doctor. It seemed that future expectations of high school students differ on some variables. For instance, one of the factors behind future expectations is the city where students being taught. According to this, high school students in Şırnak and Mardin have more optimistic future expectations while those in Batman and Adıyaman were pessimistic. Future expectations of high school students significantly differed on grade level as well. As grade level gets higher, their future expectations become more negative. Results can be interpreted as that high schools are ineffective about making students have more positive future expectations.

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler*

Hüseyin ŞİMŞEK**

Makale Gönderme Tarihi: 20 Mart 2011

Makale Kabul Tarihi: 13 Eylül 2011

ÖZET: Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin çeşitli boyutlardaki gelecek beklentilerini ve bu beklentilerine etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın örnekleme, bölgedeki dokuz ilde en yaygın lise türlerinden birer tane olmak üzere toplam 54 lisenin farklı sınıflarında öğrenim gören ve basit tesadüfî örnekleme ile seçilen toplam 1106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ)” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin, *kişisel ve mesleki gelecek, eğitsel gelecek, ekonomik gelecek ve sosyal gelecek* boyutlarındaki beklentilerinin genel olarak *ortanın üstü* düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmaya göre, bölgedeki lise öğrencilerinin en çok tercih ettikleri mesleklerin başında *öğretmenlik ve tıp doktorluğu* gelmektedir. Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri cinsiyete, okudukları lise türüne, akademik not ortalamalarına, anne eğitim düzeyine, baba mesleğine, aile gelir düzeyine, kardeş sayısına, okul öncesi eğitimi alma durumuna ve evde konuşulan dile göre farklılaşmazken okulun bulunduğu ile, sınıf düzeyine, disiplin cezası alma durumu ve okulu bırakma eğilimine göre anlamlı farklılaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: lise öğrencileri, gelecek beklentisi, Güneydoğu Anadolu bölgesi.

GİRİŞ

Beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak gelecekte ne olabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktır (Tatar, 2005). Gelecek beklentisi ise, bireylerin gelecekle bağlantılı görüş, ilgi ve kaygılarını barındıran bilişsel haritalardır. Kuramsal bir perspektiften bakıldığında, gelecek hakkındaki beklentiler önemlidir, çünkü beklentiler kararların alınmasında en güçlü motivasyonlardır (Nurmi, 1991). Beklenti ve performans karşılıklı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1978). Yüksek başarı beklentisi, güçlü performansa yöneltmekte, güçlü bir performans ise daha yüksek bir başarı beklentisine yöneltmektedir. Bundan dolayı, beklenti, geçmiş deneyimler ve bir bireyin performans geçmişi hakkında önemli bilgiler vermektedir (Bandura, 1997; Mischel, 1973; Mischel, Cantor, & Feldman, 1996; Olson, Roese, & Zanna, 1996).

Gelecek beklentisine ilişkin öncü çalışmalar, 21. yüzyılın ilk çeyreğinde başlamış, bu yüzyılın ortalarında yeniden canlanmıştır. Gelecek beklentisine ilişkin çalışmaların öncüsü sayılan W. I. Thomas, 1920’de “*eğer kişi, bir durumu gerçek olarak kabul ederse sonuçlar da gerçek olur*” diyerek, beklentilerin sonuçları etkilediğine dikkat çekmiştir. Thomas’a göre, belirli bir eylem veya davranışın anlamı, o eylem ve davranışın doğasından kaynaklanmamaktadır. İnsanlar eylemlere belirli anlamlar yüklemekte ve bu anlamlar gelecekteki davranışlarını etkilemektedir (Hurn, 1993; Aktaran: Tatar, 2002).

Gelecek beklentisinin kavramsallaştırılması, Frank (1939), Israeli (1930, 1936) ve Lewin (1939, 1948) gibi üç önemli psikoloğun erken dönem çalışmalarına dayanmaktadır. Bunların

* Bu makale, Dr. Hüseyin ŞİMŞEK tarafından, TÜBİTAK desteğiyle 2010 yılında gerçekleştirilen “Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme ve Gelecek Beklentisi” adlı 109K300 nolu proje verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, husimsek@hotmail.com.

analizleri, gelecek yöneliminin kavramsallaştırılmasına olduğu kadar gelecek yöneliminin güdüsül ve gelişimsel işlevine de işaret etmiştir (Seigner, 2003). Buna göre;

- a) Gelecek yönelimi ya da gelecekteki olası eylemler ve deneyimler, gelecekte meydana gelir.
- b) Gelecek yönelimi, farklı alanlarla ilişkili olarak, bireylerin gelecek imajlarının özel ve bireysel yapısını kapsar.
- c) Bu alanların içeriği, kişisel ya da toplumsal, gerçekçi ya da ideal ve gerçeğe uygun ya da fantastik olabilmektedir.

Son zamanlarda yapılan çalışmaların bir kısmı (Markus & Nurius, 1986), ergenlerin beklentilerine ilişkin tutarlılığı incelemiştir. Nurmi (1991), gençlerin beklentileri konusunda dünyada yapılan çok sayıdaki deneysel araştırma sonuçlarının tutarlılık gösterdiğini saptamıştır. Buna göre, gençlere gelecek beklentisi sorulduğunda, gençler genellikle meslek, eğitim ve aile kurma konusundaki düşüncelerini bildirmişlerdir. Yaş farkı dikkate alındığında, ileri yaşlardaki ergenlerin daha fazla kariyer beklentisine odaklandıkları, cinsiyet farkı dikkate alındığında ise kızların daha çok aile kurma, erkeklerin ise meslek ve eğitim beklentilerine odaklandıkları görülmektedir. Bazı araştırmalar (Tolon, 1990; Nurmi, 1991) ise sosyoekonomik durum ve milliyet faktörünün etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Araştırma sonuçları, gelecekle ilgili içsel endişelerin yaşla birlikte arttığını göstermiştir. Ayrıca aile yapısının ergenlerin geleceğe dair ilgilerini ve planlarını yönlendirdiği belirlenmiştir. Literatürdeki araştırmalar ergenlik dönemindeki gelecek beklentisinin gelişimsel önemine işaret etmektedir. Ergenlerde gelecek beklentisine ilişkin literatür, günümüz çalışmaları için önemli bir dayanak noktası oluşturmaktadır.

Çok sayıda gelişim kuramı ve araştırma, dünyadaki gençlerin gelecek beklentisini inceleme konusu yapmıştır (Nurmi, 1991). Araştırmaların birçoğu, gençlerin yaşam hedeflerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamış ve yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve milliyet gibi çeşitli değişkenlerin beklenti üzerindeki etkilerini incelemiştir (Monks, 1968; Nurmi, 1989; Nurmi, 1994; Poole & Cooney, 1987; Sundberg, Poole, & Tyler, 1983).

Gençlerin geleceklerini nasıl gördüklerine ilişkin araştırmalar, gelecek beklentisinin üç temel süreçle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar; *motivasyon*, *planlama* ve *değerlendirmedir*. Sonuçlar, gençlerin amaçlarının ve ilgilerinin geç dönem ergenlik ve erken dönem yetişkinliğin gelişim görevleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve kültürel çeşitlilik gibi faktörler, geleceği yönlendiren etkenlerdir (Seginer, 2003).

Gençlerin gelecek beklentileri, büyük ölçüde psikolojik sonuçlara bağlıdır (McCabe & Barnett, 2000). Gelecek beklentisi konusundaki birçok araştırma, olumlu gelecek beklentisinin psikolojik durumu iyileştirdiğine ilişkin önemli ve inandırıcı kanıtlar sunmaktadır. Gelecek beklentisine yönelik araştırmalarda genellikle başarıya ve kişilerarası ilişkilere ait planlar öne çıkmaktadır. Ergenlerdeki gelecek beklentisi çoğunlukla okulu bitirmek, bir işte başarılı olmak, unvan sahibi olmak, sevgili bulmak, evlenmek ve çocuk sahibi olmak gibi planları içermektedir.

Ancak literatürdeki araştırmalar, yaşam koşullarının iyi ya da kötü olmasının gelecek beklentisi üzerinde her zaman benzer sonuçlar vermediğini göstermiştir. Argarvval, Tripathi ve Srivastava (1983), travmatik durumların ergenlerin gelecek beklentisini arttırdığını ve beklentilerin yönünü değiştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, gelecek beklentisi, sadece kısa süreli travma yaşantısında ve kalıcı fiziksel yaşantının olmadığı durumlarda gelişebilmektedir çünkü gelir getirici sürekli bir iş, başını sokabileceği bir ev ve

kendini ifade edebileceği toplumsal çevreden yoksunluk, bireyin yaşamını yeniden sorgulamasına ve gelecekle ilgili değişik içerikte ve çok sayıda plan oluşturmaya neden olmaktadır.

Gelecek beklentisinin kişisel düzeyde anahtar bir rol oynadığını ileri süren bazı araştırmalarda (Smith, 1992; Werner, 1982) esnek ve dayanıklı psikolojik özelliklere sahip bireylerin olumlu gelecek beklentisine eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Bir başka araştırmaya göre, zor koşullara rağmen olumlu bakış açısına sahip gençler, başarı sayesinde kendileri için bir yaşam planı yapmakta ve başarılı olma yolunu tanımlayabilmektedirler (Walsh, 1996). Sokakta yaşayan yüksek risk altındaki ergen kızlara yönelik yapılan araştırmalar, onların iş ve aileye yönelik belirli yaşam planlarının olduğunu ve stresli yaşam koşullarını aşmak için sahip oldukları yetenekleri hakkında oldukça yüksek düzeyde iyimser olduğunu göstermiştir (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003; De Antoni & Koller, 2000).

Aratar (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye’de çok sayıda insanın ölümüne yol açan 1999 depreminin ardından, bölgedeki ergenlerin gelecek planlarının, diğer illerdeki yaşlılarıyla yapılan benzer çalışmalara göre, farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, araştırmaya katılanların çoğunun buldukları ili ya da ülkeyi değiştirmeye (sırasıyla % 51 ve % 47) ve hiç olmazsa yaşam şartlarını ve kişisel özelliklerini değiştirmeye (% 29 vicdanlı olmak, % 24 dünyayı gezip insanlara yardım etmek) yönelik planlarının olduğu bulunmuştur.

Ancak bazı araştırmalar, ihmal edilen gençlerin diğerlerine oranla daha az iyimser, daha az planlı ve daha fazla içe dönük olmaya yatkın olduklarına işaret etmektedir (Nurmi, 1991). Buna karşın yoksulluk, kötü muamele ve toplumsal şiddete maruz kalan gençlere yönelik yapılan bazı araştırmalar, olumlu koşullara sahip gençlerin, olumsuz durumda olan akranlarına göre, kişisel ve sosyal karakterlerinin daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Garmezy & Masten, 1994; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, 2001). Bazı araştırmalar, sokakta zaman geçiren çocukların tehlikeli yaşam koşulları ve şiddet nedeniyle olumsuz gelişimsel sonuçlara maruz kalma riski altında olduklarına işaret etmektedir (Aptekar, 1994; Hecht, 1998; Raffaelli, 1999). Sokak çocukları, ötekiler olarak, benzer gelişimsel görevlerle karşı karşıyadır ve çoğunluğu yetişkin gibi yaşamaktadır. Gecekonuda yaşayan ya da evsiz sokak çocuklarının arzuları daha çok yetişkinliğe, işe, eve ve aileye yöneliktir (Baker & Panter-Brick, 2000). Örneğin, Singapur ve Sydney’de 15 yaşlarındaki gençlerle yapılan bir araştırmada, sosyoekonomik durumu düşük olanlar daha çok işle ilgili beklentiler sıralarken sosyoekonomik durumu yüksek olanlar eğitimle ilgili beklentiler sıralamışlardır (Poole & Cooney, 1987).

Neiva-Silva (2003) tarafından sokakta yaşayan erkek çocuklara ilişkin yapılan bir başka araştırma, uyuşturucu kullanan çocukların kullanmayanlara oranla daha düşük olumlu beklentilere sahip olduğunu, benzer biçimde, uyuşturucu kullanımının güçlü olmayan aile yapısına bağlı olduğunu göstermiştir. Günümüzde bu araştırmadan hareket eden ve özellikle de sokak çocuklarının gelecek beklentisini inceleyen birçok araştırma yapılmaktadır.

Bütün bu araştırmalar, birey yaşantısında gelecek planlamasının oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Ancak, yukarıda da ifade edildiği gibi, gelecek planlaması karmaşık bir süreçtir. Temelinde güdülenme, planlama ve değerlendirme olmak üzere üç psikolojik etken bulunur. Zira, insanlar önce güdülerini, değerlerini ve beklentilerini doğrultusunda geleceğe yönelik amaçlar ortaya koyarlar. Daha sonra bu amaçları gerçekleştirmenin aşamaları oluşturulur, planlar ve problem çözme yolları düşünülür, amaçlara nasıl ulaşılacağı bulunmaya çalışılır. Son olarak, bireyler, bu beklentilerine ulaşma olasılıklarını değerlendirirler ve amaçlarına ulaşma olasılıklarının ne kadar olduğunu bulmaya çalışırlar (Salmela-Aro, 2001).

Ergenlerin geleceğine yönelik beklentileri, onların yetişkinlik dönemindeki yaşantılarını da belirler. Bu kapsamda, özellikle de yapacağı iş, yaşam biçimi ve eş seçimi beklentilerle yakından ilgilidir. Ergenlerin geleceğini nasıl gördükleri onların kimlik ve benlik oluşumlarını da şekillendirir. Bu alandaki çalışmalar, üç ana başlıkta incelenebilir:

- 1) Bilişsel ilgiler ve gelecek beklentisi: Bilişsel üslup, yaratıcılık, soyut düşünce.
- 2) Duygusal durum ve gelecek beklentisi: Benlik kavramı, denetim odağı, baş etme stratejileri, iyi olma hâli.
- 3) Gelecek beklentisini etkileyen faktörler: Aile, okul ve sosyoekonomik durum.

Geleceğe ilişkin planlar, sayısı ve içeriği, zaman uzaklığı ve nedensel yüklemeler gibi çeşitli faktörler açısından incelenmektedir. Sayısal çokluk, daha fazla gelecek planı yapıldığını, zaman uzaklığı, bireyin gerçekten uzak geleceğini de düşündüğünü, nedensel yüklemeler ise bireyin oluşturduğu planlar ve yaşam hedefleri arasındaki ilişkiyi gösterir. Nurmi (1989)'ye göre, ergenler yetişkinlere oranla kendileri ve toplumun geleceği ile ilgili görüşlerini belirtmekte çok daha başarılıdırlar. Bazı araştırmalar, genellikle ergenlerin geleceği konusunda daha iyimser olduklarını göstermektedir (Confalonieri, 2002; Lanz & Rosnati, 2002; Malmberg, 2002; Seigner, 1992).

Aslında geleceğe yönelik beklentilerin çoğu, yetişkin yaşantısının rolleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim araştırmalarda eğitim, meslek ve aile ile ilgili planların, eğlence, gezi gibi etkinlik planlarının önüne geçtiği görülür. Öte yandan, ergenlerin gelecek beklentilerinin daha genel, ayrıntıdan yoksun ve hatta kalıplara uygun olduğu, ayrıntılı planların yaşla birlikte arttığı görülmektedir.

Ergenlerde olumlu beklenti oluşturmanın büyük ölçüde yüksek benlik saygısı ve baş etme yollarını kullanma becerisiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Lanz & Rosnati, 2002; Libreska 2002). Buna karşın, olumsuz beklentiler ve değişken beklenti içeriklerinin, bir ölçüde bireylerdeki umutsuzluğu tanımladığı düşünülmektedir (Nurmi, 2001).

Ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği, genellikle, *başarıya yönelik, ilişkisel, varoluşsal ve deneysel* olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır. Okul çağındaki ergenlerin başarıya ilişkin beklentilerine bakıldığında, beklentilerinin çoğunlukla sınıfı geçme, okulu bitirme, bir meslek sahibi olma, unvan ya da mevki sahibi olmaya doğru değiştiği gözlenmektedir. İlişkisel beklentiler ise genellikle, sevgili bulmak, eş seçmek, aile kurmak ve çocuk sahibi olmaktır. Varoluşsal beklentiler, daha iyi bir insan olmak, daha yardımsever olmak gibi bireyin kişisel özelliklerini değiştirmesini ve toplumsal rolünü sorgulamasını tanımlamaktadır. Deneysel beklentiler ise ülke, iş ya da yaşam biçimini değiştirmek gibi daha radikal ve yaşamsal planlara yöneliktir.

Gelecek beklentisine ilişkin deneysel araştırma sonuçları ve kuramsal açıklamalar, lise döneminin gençlerin geleceği ve özellikle de meslekle ilgili kararları açısından kritik olduğunu göstermektedir. Gençler bu dönemde, meslek olarak seçecekleri alanları belirlemek ve meslekleri hakkında karar vermek durumundadırlar. Meslek seçimi, gencin yalnızca nasıl bir işte çalışmak istediği ile ilgili olmayıp aynı zamanda nasıl bir hayat standardı içinde yaşamak istediğini de etkileyen bir karar olduğu için önemlidir. Lise çağına gelmiş gençlerin böylesine önemli bir kararı vermek zorunda olmaları, şayet mesleki gelişim görevlerini yerine getirememişlerse, doğru ve akılcı kararlar vermelerini zorlaştırmaktadır. Öte yandan, meslek seçimi, mesleki gelişim görevlerini başarı ile tamamlama ve mesleki olgunluk düzeyi ile de bağlantılıdır (Çoban, 2005).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin dört temel konudaki gelecek beklentilerini ve bu beklentileri etkileyen çeşitli değişkenleri saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki iki temel soruya yanıt aranmıştır:

1. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri *kişisel ve mesleki gelecek, eğitsel gelecek, ekonomik gelecek ve sosyal gelecek* boyutlarında ne düzeydedir?
2. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri, cinsiyete, buldukları ile, okul türüne, akademik not ortalamasına, anne eğitim durumuna, baba mesleğine, kardeş sayısına, disiplin cezası alıp almamaya, okul öncesi eğitimi alıp almama vb. değişkenlere göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel-ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentisi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlaması yönüyle betimsel, gelecek beklentisinin bu beklentiye etki ettiği varsayılan değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlaması yönüyle de ilişkisel bir araştırmadır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu bölgesindeki 348.087 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Ancak, evrenin büyüklüğü ve erişilebilirliğine ilişkin güçlükler dikkate alınarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Buna göre, bölgede yer alan dokuz ildeki en yaygın lise türleri dikkate alınarak her ilde yaygın lise türlerinden birer tane olmak üzere toplam 54 lisenin farklı sınıflarında öğrenim gören ve basit tesadüfî örnekleme ile seçilen toplam 1106 öğrenci örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan anketler, belirlenen örneklem grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından yüzyüze uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ)” ile elde edilmiştir. Ölçekte, lise öğrencilerinin sosyodemografik ve sosyoekonomik durumları ile mensup olduğu aile ve devam ettiği okula ilişkin kişisel bilgilerini yoklayan maddelerin yanı sıra, *kişisel ve mesleki gelecek, eğitsel gelecek, ekonomik gelecek ve sosyal gelecek* konusundaki görüşlerini belirtecekleri maddeler de yer almıştır.

GBÖ'nün yapı geçerliğinin araştırılması amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçlarının incelenmesi sonucunda belirlenmiştir. Bilindiği gibi, KMO'nun .60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009). GBÖ'ye uygulanan faktör analizi sonucunda KMO değeri .95, Bartlett testi ise manidar bulunmuştur ($\chi^2 = 24084,232, p < .05$). Araştırma sonucunda tüm maddelerin açıkladığı ortak varyans değerlerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, bu adımda hiçbir madde veri setinden atılmamıştır. Daha sonra açıklanan toplam varyans incelendiğinde, 4 boyutta toplanan 35 maddenin açıkladığı toplam varyans %65 olarak hesaplanmıştır. Varimax dik döndürme yöntemiyle ortaya çıkan faktör yapısı içerisinde birden

fazla boyutta .10'un altında bir fark ile yük değeri veren m81 ve m86 çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Binişiklik gösteren maddelerin çıkarılması sonucunda tekrarlanan faktör analizi ile KMO değeri .95, Bartlett testi ise manidar bulunmuştur ($\chi^2 = 22372,605$, $p < .05$). Analiz sonucunda tüm maddelerin açıkladıkları ortak varyans değerlerinin .30' un üzerinde olduğu görülmüş, dolayısıyla, hiçbir madde veri setinden çıkarılmamıştır.

Faktör analizinde kullanılan Varimax dik döndürme çözümlemesinde ölçekteki maddelerin, özdeğeri 1'den büyük olan, 4 boyut altında toplandığı görülmüştür. Dört boyutta toplanan 33 maddenin açıkladığı toplam varyans ise %59.82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak frekans ve yüzdeler dikkate alınmış, anlamlı farklılık aranan durumlarda, kay kare tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde düşük, ortanın altı, orta, ortanın üstü ve yüksek olmak üzere beş farklı düzey belirlenmiştir. Belirlenen beş farklı düzey şunlardır: 1 – 1.79 düşük, 1.80 – 2.59 ortanın altı, 2.60 – 3.39 orta, 3.40 – 4.19 ortanın üstü, 4.20 – 5.00 yüksek.

BULGULAR

Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklenti Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeğinin geneline yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Gelecek Beklentisi Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama \bar{x}	Standart Sapma	Çarpıklık
SBÖ	1106	1.70	5.00	3.87	.64	-.38

Tablo 1 incelendiğinde, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin *kişisel ve mesleki gelecek, eğitsel gelecek, ekonomik gelecek ve sosyal gelecek* boyutlarındaki beklentilerinin genel olarak *ortanın üstü* düzeyde ($\bar{x} = 3.87$) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Gelecek Beklentisi Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık
Kişisel-Mesleki Gelecek	1106	2.20	5.00	4.52	.51	-1.19
Eğitsel Gelecek	1106	1.00	5.00	3.92	.85	-.79
Ekonomik Gelecek	1106	1.00	5.00	3.59	.97	-.58
Sosyal Gelecek	1106	1.00	5.00	3.34	.98	-.25

GBÖ'nün boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin kişisel ve mesleki gelecek ile ilgili ortanın üstü düzeyde ($\bar{x}=4.52$), buna karşın sosyal gelecek ile ilgili orta düzeyde ($\bar{x}=3.34$) umutlu olduğu anlaşılmaktadır.

Lise Öğrencilerinin Kişisel ve Mesleki Gelecek Beklentisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeğinin alt faktörlerinden “Kişisel ve Mesleki Gelecek” boyutuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kişisel ve Mesleki Gelecek Boyutuna İlişkin Bulgular

Kişisel ve Mesleki Gelecek Alt Boyutuna İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Gelecekte kendi kendimi yönetebilen birisi olacağıma inanıyorum	1106	4.61	.64
Gelecekte toplumda saygın bir yer edineceğime inanıyorum	1106	4.60	.66
Gelecekte topluma yararlı bir birey olacağıma inanıyorum	1106	4.57	.68
Gelecekte daha sorumlu bir kişi olacağıma inanıyorum	1106	4.52	.72
Gelecekte iyi bir aile kuracağıma inanıyorum	1106	4.51	.75
Gelecekte yapacağım meslekte ilerleme sağlayacağıma inanıyorum	1106	4.50	.73
Gelecekte hayatın benim için daha anlamlı olacağıma inanıyorum	1106	4.49	.75
Gelecekte yapacağım mesleğe katkı sağlayacağıma inanıyorum	1106	4.48	.73
Gelecekte daha girişimci bir birey olacağıma inanıyorum	1106	4.48	.74
Gelecekte daha bağımsız bir kişi olacağıma inanıyorum	1106	4.41	.78
Toplam / Ortalama	1106	4.52	.51

Araştırmaya katılanların kişisel ve mesleki geleceklerine ilişkin ankette yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak hem kişisel hem de mesleki gelecek ile ilgili olumlu beklentiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3’teki veriler, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecekte kendi kendini yönetme ($\bar{x}=4.61$), toplumda saygın bir yer edinme ($\bar{x}=4.60$) ve topluma yararlı bir birey olma ($\bar{x}=4.57$) ile ilgili yüksek düzeyde özgüvene sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, yine Tablo 3’teki bulgulara dayalı olarak, gençlerin mesleki gelecekleri bakımından görece daha az umutlu oldukları anlaşılmaktadır. Gelecekte yapacağı mesleğe katkıda bulunmaya ($\bar{x}=4.48$), daha girişimci bir birey olmaya ($\bar{x}=4.48$) ve daha bağımsız bir birey olmaya ($\bar{x}=4.41$) görece daha düşük katılım göstermişlerdir.

Lise Öğrencilerinin Eğitsel Gelecek Beklentisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeğinin alt faktörlerinden “Eğitsel Gelecek” boyutuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitsel Gelecek Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitsel Gelecek Alt Boyutuna İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Gelecekte öğrencilerin daha iyi koşullarda eğitim göreceğine inanıyorum	1106	4.02	1.05
Gelecekte ailelerin eğitim sürecine daha etkin katılacağına inanıyorum	1106	4.01	1.03
Gelecekte daha iyi öğretmenlerin yetişeceğine inanıyorum	1106	3.92	1.12
Gelecekte okulların eğitim imkânlarının daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.90	1.14
Gelecekte okulların daha iyi eğitim vereceğine inanıyorum	1106	3.90	1.09
Gelecekte okul yöneticilerinin daha iyi ve yeterli olacağına inanıyorum	1106	3.86	1.11
Gelecekte öğrencilerin daha nitelikli olacağına inanıyorum	1106	3.81	1.11
Toplam / Ortalama	1106	3.92	.85

Tablo 4 incelendiğinde, lise öğrencilerinin eğitsel gelecek ile ilgili ortanın üstü düzeyde ($\bar{x}=3.92$) umutlu olduğu görülmektedir. Bu boyutta, en yüksek katılım gelecekte eğitim olanaklarının daha iyi olacağı ($\bar{x}=4.02$), gelecekte ailelerin eğitim sürecine daha etkin katılacağı ($\bar{x}=4.01$) ve daha iyi öğretmenler yetişeceğine ($\bar{x}=3.92$) ilişkin maddelerde yoğunlaşmaktadır. Buna karşın, lise öğrencilerinin gelecekte öğrencilerin daha nitelikli olacağı ($\bar{x}=3.81$) ve okul yöneticilerinin daha iyi ve yeterli olacağı ($\bar{x}=3.86$) ile ilgili daha düşük düzeyde bir beklenti içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Lise Öğrencilerinin Ekonomik Gelecek Beklentisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeğinin alt faktörlerinden “Ekonomik Gelecek” boyutuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ekonomik Gelecek Boyutuna İlişkin Bulgular

Ekonomik Gelecek Alt Boyutuna İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Gelecekte bulunduğum bölgenin yaşam için daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.75	1.18
Gelecekte ülkemizin yaşam koşullarının daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.67	1.17
Gelecekte yaşam standartlarının daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.65	1.16
Gelecekte hayat şartlarının daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.61	1.19
Gelecekte refah düzeyinin daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.56	1.17
Gelecekte ekonomik koşulların daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.54	1.17
Gelecekte iş imkânlarının daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.31	1.25
Toplam / Ortalama	1106	3.59	.97

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ekonomik gelecek konusunda bazı tereddütler içinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, bu boyutta, özellikle gelecekte bölgenin ($\bar{x}=3.75$) ve ülkenin ($\bar{x}=3.67$) daha iyi koşullar içinde olacağına ve yaşam standartlarının daha iyi olacağına ($\bar{x}=3.65$) görece daha yüksek düzeyde katılım gösterirken gelecekteki iş imkânları ($\bar{x}=3.31$) ve ekonomik koşulların daha iyi olacağına ($\bar{x}=3.54$) kuşkuyla bakmaktadır.

Lise Öğrencilerinin Sosyal Gelecek Beklentisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Gelecek Beklentisi Ölçeğinin alt faktörlerinden "Sosyal Gelecek" boyutuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Gelecek Boyutuna İlişkin Bulgular

Sosyal Gelecek Alt Boyutuna İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Gelecekte sorunların daha hızlı çözüleceğine inanıyorum	1106	3.53	1.18
Gelecekte insanların farklılıklara daha saygılı olacağına inanıyorum	1106	3.49	1.23
Gelecekte daha barışçı ve demokratik bir toplum olacağımıza inanıyorum	1106	3.45	1.25
Gelecekte hukuk düzeninin daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.45	1.22
Gelecekte insan ilişkilerinin daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.31	1.26
Gelecekte insanların daha hoşgörülü olacaklarına inanıyorum	1106	3.30	1.27
Gelecekte aile ve akrabalık ilişkilerinin daha iyi olacağına inanıyorum	1106	3.20	1.38
Gelecekte insanların daha mutlu olacağına inanıyorum	1106	3.18	1.27
Gelecekte toplumsal sorunların daha az olacağına inanıyorum	1106	3.13	1.31
Toplam / Ortalama	1106	3.34	.98

Sosyal geleceğe ilişkin ölçek puanlarının yer aldığı Tablo 6 dikkatlice incelendiğinde, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin toplumun geleceği konusunda orta düzeyde ($\bar{x}=3.34$) bir beklenti içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta, katılımcılar sorunların daha hızlı çözüleceğine ($\bar{x}=3.53$) ve insanlar arası farklılıklara daha saygılı olunacağına ($\bar{x}=3.49$) görece daha fazla katıldıklarını belirtirken toplumsal sorunların daha az olacağına ($\bar{x}=3.13$) ve insanların daha mutlu olacağına ($\bar{x}=3.18$) daha az katıldıklarını belirtmişlerdir.

Lise Öğrencilerinin Gelecek için Düşündükleri Favori Meslekler

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek için düşündükleri favori mesleklerine yönelik verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Gelecekte Düşünülen Favori Meslekler ve Cinsiyete Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

En çok yapılmak istenen meslek	Öğrenci Sayı	Cinsiyete göre dağılım				
		Kız Öğrenciler		Erkek Öğrenciler		
		f	%	f	%	
1	Öğretmen	364	211	37.08	153	29.42
2	Doktor	261	131	23.02	130	25
3	Mühendis	146	31	5.44	115	22.11
4	Avukat	107	68	11.95	39	7.5
5	Polis	64	26	4.56	38	7.5
6	Psikolog	48	39	6.85	9	1.73
7	Eczacı	45	24	4.21	21	4.03
8	Hemşire	30	29	5.09	1	.19
9	Diğer	24	10	1.75	14	2.69
Toplam		1089	569	100	520	100

Tablo 7'ye göre, Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmenlik, hem kız hem de erkek öğrencilerin en favori mesleği arasında yer almaktadır. Öğretmenliğin erkeklerde istenilme oranı %29.42 iken bu oran kızlarda %37.08'dir. Diğer yandan, hem kız hem de erkek öğrencilerin en fazla tercih ettiği ikinci meslek grubu ise doktorluktur. Doktorluk, erkekler tarafından %25 oranında, kızlar tarafından %23.02 oranında tercih edilmektedir. Tablodaki diğer bulgulara göre, kızların tercih ettiği üçüncü en önemli meslek (%11.95) avukatlık iken, erkeklerin en fazla tercih ettikleri üçüncü sıradaki meslek (% 22.11) mühendisliktir. Tabloya ilişkin bir başka önemli bulgu ise, kızların polislik mesleğine azımsanamayacak derecede (%4,56) ilgisinin olmasıdır. Öte yandan, kız öğrenciler toplumda daha çok kadın mesleği olarak algılanan hemşireliğe sadece %5.09 düzeyinde ilgi göstermiştir. Kız öğrenciler tarafından tercih edilen (%6.85) bir başka meslek grubu ise psikologluktur.

Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin gelecek beklentilerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, lise öğrencilerinin gelecek beklentilerinin cinsiyete, okudukları lise türüne, akademik not ortalamasına, anne eğitim düzeyine, baba mesleğine, aile gelir düzeyine, kardeş sayısına, okul öncesi eğitimi alma durumuna ve evde konuşulan dile göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna karşın, gelecek beklentisinin okulun bulunduğu ile, sınıf düzeyine, disiplin cezası alma durumuna ve okulu bırakma eğilimine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farklar bulunan değişkenlere ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklentisi "il" değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 8. İllere Göre Gelecek Beklentisi Sonuçları

İller	N	Ortalama \bar{x}	Standart Sapma
Şırnak	86	4.02	.53
Mardin	90	3.99	.64
Kilis	88	3.92	.66
Siirt	83	3.91	.63
Gaziantep	218	3.86	.68
Diyarbakır	129	3.86	.68
Şanlıurfa	201	3.86	.64
Adıyaman	128	3.79	.58
Batman	83	3.69	.57
Toplam	1106	3.87	.64

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin gelecek beklentilerinin öğrencilerin buldukları illere göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, gelecek beklentisi yüksek olanlar, Şırnak ($\bar{x}=4.02$) ve Mardin’deki ($\bar{x}=3.99$) öğrencilerken en düşük olanlar, Batman ($\bar{x}=3.69$) ve Adıyaman’daki ($\bar{x}=3.79$) öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklenti düzeylerinin illere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İllere Göre Gelecek Beklentisi Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7.11	8	0.89	2.17	.03	Şırnak-Batman
Gruplarıçi	448.43	1097	0.41			
Toplam	455.54	1105				

Tablo 9’daki bulgular, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentilerinin illere göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir, $F(8,1097)=2.17$, $p<.05$. Farkın hangi iller arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Bonferroni post-hoc testi sonucunda, Şırnak ilindeki öğrencilerin gelecek beklenti düzeylerinin ($\bar{x}=4.02$), Batman

ilindeki öğrencilerin gelecek beklenti düzeylerinden ($\bar{x}=3.69$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklentisi “sınıf düzeyi” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. Sınıf Düzeyine Göre Gelecek Beklentisi: Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lise 1	305	611.57	3	16.68	.001	
Lise 2	279	556.93				1-2, 1-3, 1-4
Lise 3	284	519.63				
Lise 4	238	515.49				

Tablo 10’da da görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin gelecek beklentileri, sınıf düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır, χ^2 ($s=3$, $n=1106$)=16,68, $p<.05$. Hangi sınıf düzeyleri için farkın anlamlı olduğunun anlaşılması için ikili karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Buna göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında lise 1. sınıf öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeylerinin, lise 2, lise 3 ve lise 4. sınıf öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklentisi “disiplin cezası alma” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. Disiplin Cezası Durumuna Göre Gelecek Beklentisi: Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç (0)	1049	550.34	3	12.75	.005	
Bir defa (1)	37	606.46				1-3 ve üstü,
İki defa (2)	8	767.06				2-3 ve üstü,
Üç ve daha çok	8	233.94				

Kruskal Wallis *H*-testi analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin GBÖ puan ortalamaları arasında disiplin cezası alma durumlarına göre anlamlı fark bulunmuştur, χ^2 ($s=3$, $n=1106$)=12,755, $p<.05$. Hangi düzeyler için farkın anlamlı olduğunun anlaşılması amacıyla ikili karşılaştırmalara gidilmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç ve daha fazla disiplin cezası alan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinin, hiç disiplin cezası almayan, bir ve iki defa disiplin cezası alan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinden

anlamli şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mann-Whitney *U* testi sonuçlarına göre diğer düzeyler arasındaki farklar anlamli bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek beklentisi “okulu bırakma eğilimi” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 12. Okulu Bırakma Eğilimine Göre Gelecek Beklentisi: *t*-Testi Sonuçları

Okulu Bırakma Eğilimi	N	Ortalama \bar{x}	Standart Sapma	Sd	t	p
Evet	188	3.69	.68	1104	4.18	.000
Hayır	918	3.91	.63			

Öğrencilerin gelecek beklentisi düzeyleri arasında okulu bırakma eğilimine göre anlamli fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla uygulanan *t*-testi sonuçları, anlamli bulunmuştur, $t(1104)=4,177, p<.05$. Analizler sonucunda okulu bırakma eğilimi olmayan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinin ($\bar{x}=3.91, SS=.63$), okulu bırakma eğilimi olan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinden ($\bar{x}=3.70, SS=.68$) anlamli şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin *kişisel ve mesleki gelecek, eğitsel gelecek, ekonomik gelecek ve sosyal gelecek* boyutlarındaki beklentilerinin genel olarak *ortanın üstü* düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek konusunda bazı tereddütleri olduğu söylenebilir. Kalaycıoğlu tarafından on yıl önce yapılan bir çalışmada, Güneydoğu halkının gelecek için iyimser olduğu ve herhangi bir nedenle umutlu olanların umutsuz olanlardan daha fazla olduğu bulunmuştur (Kalaycıoğlu, 2000-2001). Güleri (1994) tarafından yapılan bir başka araştırmada gençlerin %56 oranında "kötümser" olduğu sonucu bulunmuştur. Yine bu araştırmada, üniversite gençliğinde kötümserlik-iyimserlik dengesi kurulurken, işçi gençler arasında iyimserlerin oranının %39.1, kötümserlerin oranının ise %60.9 olduğu saptanmıştır.

Son olarak, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2010 yılında yapılan bir araştırmaya göre, Türk halkının genel olarak %61.2'sinin, kadınların %62.7'sinin, erkeklerin ise %59.6'sının mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş gruplarına bakıldığında, 18-24 yaş grubu bireylerin mutluluk oranının ortalamadan biraz daha yüksek (%63.9) düzeyde olduğu görülmüştür (TÜİK, 2010).

Araştırma sonuçlarına göre, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin, en fazla kişisel ve mesleki gelecek ile ilgili umutlu olduğu, sırasıyla *eğitim, ekonomi* ve özellikle *de sosyal gelecek* ile ilgili görece daha az umutlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, güçlü bir özgüvene sahip olmalarına rağmen gençlerin müdahale etme imkânı bulamadıkları bir eğitim sistemi, ekonomik ve toplumsal sistem ile ilgili tereddüt içerisinde olduklarına işaret etmektedir. Lise öğrencilerinin gelecekte kendi kendini yönetme, toplumda saygın bir yer edinme ve topluma yararlı bir birey olma konusunda oldukça yüksek düzeyde özgüvene sahip oldukları görülmektedir. Ancak, yine gençlerin mesleki gelecekleri bakımından görece daha az umutlu oldukları, gelecekte yapacağı mesleğe katkıda bulunma, daha girişimci bir birey olma ve daha

bağımsız bir birey olma konusunda görece daha umutsuz oldukları anlaşılmıştır. Uluğ ve Gökçay (1985)'ın lise öğrencilerinin en büyük problem kaynağının “gelecek ve meslek kaygısı” olduğuna ilişkin saptaması dikkate alındığında bu sonuçlar oldukça iyimser bulunmuştur (Aktaran: Ören & Gençdoğan, 2007).

Araştırmaya katılan Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin eğitsel gelecekleri ile ilgili ortamın üstünde bir katılım göstermelerine rağmen, gelecek hakkında bazı tereddütler yaşadıkları söylenebilir. Eğitsel gelecek ile ilgili ankette yer alan maddeler tek tek incelendiğinde, öğrencilerin bu boyutta, gelecekte eğitim olanaklarının daha iyi olacağı, gelecekte ailelerin eğitim sürecine daha etkin katılacağı ve daha iyi öğretmenler yetişeceğine ilişkin maddelerde daha yüksek beklenti içinde oldukları görülmüştür. Buna karşın, aynı boyutta yer alan “gelecekte öğrencilerin daha nitelikli olacağı” ve “gelecekte okul yöneticilerinin daha iyi ve yeterli olacağı” ile ilgili lise öğrencilerinin daha düşük bir beklenti içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, devletin, ailenin ve öğretmenlerin gelecekte eğitim sorumlulukları ile ilgili daha iyi olacaklarına ilişkin lise öğrencilerinin güçlü bir ümit besledikleri şeklinde yorumlanabilir. Tolan (1990)'ın yaptığı bir çalışmada gençlerin geleceğe güvenle bakmasında sırasıyla eğitimin (%32.3), bilgi ve beceriye sahip olmanın (%23.3) ve ailenin varlıklı olmasının (%20.1) belirleyici olduğu ortaya çıkmış, bu sonuçlar, gelecekte güvence sağlaması açısından diplomanın gençlerin gözündeki öneminin giderek azaldığını göstermiştir (Tolan, 1990).

Araştırma sonuçlarına göre, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin ekonomik gelecek konusunda bazı tereddütler içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ekonomik gelecek boyutunda özellikle gelecekte bölgenin ve ülkenin daha iyi koşullar içinde olacağı ve yaşam standartlarının daha iyi olacağı ile ilgili görece daha yüksek düzeyde beklenti içinde oldukları görülürken gelecekteki iş imkânları ve ekonomik koşulların daha iyi olacağına kuşkuyla baktıkları anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, lise öğrencilerinin ekonomik gelecek konusunda bir tür kafa karışıklığı içerisinde olduklarını göstermektedir. Zira, bir taraftan yaşadıkları bölge ve ülkedeki yaşam koşullarının ve hayat standartlarının daha iyi olacağına inandıklarını belirtirken iş olanakları ve ekonomik koşulların daha iyi olacağına yönelik düşük düzeyde katılım, bunun işaretidir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek konusundaki en az umutlu oldukları boyut, *sosyal gelecek* boyutudur. Araştırma bulguları, bu bölgedeki gençlerin sosyal gelecek ile ilgili orta düzeyde bir beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir. Lise öğrencileri bu boyutta, sorunların daha hızlı çözüleceğine ve insanlar arası farklılıklara daha saygılı olunacağına görece daha fazla inandıklarını belirtirken, toplumsal sorunların daha az ve insanların daha mutlu olacağına daha az inandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, gençlerin sosyal gelecek için karamsar denebilecek bir algıya sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmaya göre, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencileri arasında en çok tercih edilen mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Bulgulara göre, erkek öğrencilerin % 29.42'si, kızların ise % 37.08'si öğretmen olmak istediğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin hâlâ kadınlar için en çok tercih edilen meslek olduğunu teyid etmektedir. Diğer yandan, hem kız hem de erkek öğrencilerin en fazla tercih ettiği ikinci meslek grubu ise doktorluktur. Araştırma bulgularına göre, kızların tercih ettiği üçüncü en önemli meslek (%11.95) avukatlık iken erkeklerin en fazla tercih ettikleri üçüncü önemli meslek (% 22.11) mühendisliktir. Kızların polislik mesleğine azımsanamayacak derecede (%4.56) ilgisi söz konusudur. Öte yandan, kız öğrencilerin toplumda daha çok kadın mesleği olarak algılanan hemşireliği sadece %5.09, psikologluğu ise %6.85 oranında istediği anlaşılmıştır.

Şişman (2006) tarafından sokakta çalışan çocuklara yönelik yapılan bir başka araştırmada sokakta çalışan çocukların %62.1'i, doktor, avukat, mühendislik gibi profesyonel meslek sahibi olmak istediğini belirtmiştir. Yine bu araştırmada askerlik, öğretmenlik ve polislik gibi kamu mesleklerine yönelik bir ilginin olduğu anlaşılmıştır. Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta, spiker olmak isteyenlerin çokluğudur (%11.1).

Araştırma sonuçları, lise öğrencilerinin gelecek beklentilerini etkileyen faktörlere ilişkin önemli bulgular ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin gelecek beklentileri cinsiyete, okudukları lise türüne, akademik not ortalamasına, anne eğitim düzeyine, baba mesleğine, aile gelir düzeyine, kardeş sayısına, okul öncesi eğitimi alma durumuna ve evde konuşulan dile göre farklılaşmamaktadır. Güleri (1994) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada da kızlar ve erkekler arasında gelecek hakkındaki iyimserlik düşünceleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Ancak bazı araştırmalarda akademik başarı düzeyinin gençlerin umut ve umutsuzluk düzeylerini anlamlı biçimde etkilediği saptanmıştır. Örneğin, Çelikel ve arkadaşları (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada düşük başarı düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin umutsuzluk ve depresif belirti düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Öte yandan, lise öğrencilerinin gelecek beklentilerinin bazı değişkenlere göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, gelecek beklentisi konusunda etkili olan faktörlerden birisi, okulun bulunduğu il değişkenidir. Buna göre, gelecek beklenti düzeyi yüksek olanlar, Şırnak ve Mardin'deki lise öğrencileri iken gelecek beklenti düzeyi düşük olanlar ise Batman ve Adıyaman'daki lise öğrencileridir. Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri öğrencilerin sınıf düzeylerine göre de anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça gelecek beklenti düzeyi düşmektedir. Bir başka ifadeyle, lise 1.sınıfta yüksek olan gelecek beklentisi, sınıf düzeyi yükseldikçe düşmekte, en düşük beklenti dördüncü sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Liselerin öğrencilerde olumlu gelecek beklentisi yaratma konusunda oldukça yetersiz olduklarını gösteren bu sonuçlar, bu bölgedeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeyine ilişkin sonuçlarıyla da büyük ölçüde örtüşmektedir (Şimşek 2010). Ören ve Gençdoğan (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada sınıf düzeyi ile depresyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmış, depresyonu olan öğrencilerin oranının son sınıf öğrencilerinin aleyhine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (%23.96). Ayrıca üçüncü sınıftaki öğrencilerin depresyon düzeyi, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin disiplin cezası alma durumları ile gelecek beklentileri arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Özellikle üç ve daha fazla disiplin cezası alan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinin, hiç disiplin cezası almayan, bir ve 2 defa disiplin cezası alan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinden anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Öte yandan, lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimine göre gelecek beklentisi düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okulu bırakma eğilimi olmayan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinin okulu bırakma eğilimi olanlarınkinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, okulu bırakma eğiliminin öğrencilerde geleceğe ilişkin karamsarlık duygusu yarattığı şeklinde yorumlanabileceği gibi, gelecek konusunda umutsuz olanların okulu bırakmaya daha yatkın oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları, lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve bu beklentilerini etkileyen faktörlere ilişkin önemli bulgular ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler uygun görülmüştür:

1. Okul öncesi eğitimin gelecek beklentisi konusunda olumlu bir katalizör olduğu anlaşılmıştır. Bölgede düşük olan okul öncesi eğitime katılımın yükseltilmesi için çabaların hızlandırılması önerilmektedir.

2. Gelecek beklentisi yüksek düzeyde olan öğrenciler, Şırnak ve Mardin'deki lise öğrencileri iken düşük olan öğrenciler, Batman ve Adıyaman'daki lise öğrencileridir. Okulu bırakma eğiliminin de yüksek olduğu bu illerde gerek okulu bırakma gerekse gelecek beklentisi konusuna ışık tutacak araştırmalar yapılmalıdır.

3. Liselerde sınıf düzeyi yükseldikçe gelecek beklentisi düzeylerinde görülen düşüş dikkate alındığında, bu bölgedeki ortaöğretim kurumlarının yeniden sorgulanması ve okulların temel işlevlerini ne ölçüde yerine getirdiklerine ilişkin araştırmaların yapılması gerekmektedir.

4. Bölgedeki lise öğrencilerinin özellikle *kişisel ve mesleki gelecek* ile ilgili ümitli olmalarına karşın, *eğitsel* ve *sosyal gelecek* ile ilgili az da olsa karamsar oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, gençlerin özgüvene sahip olduklarını göstermektedir. Bu potansiyelin güçlendirilmesi için sosyal destek programlarının uygulanması yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aptekar, L. (1994). Street children in the developing world: a review of their condition. *Cross-Cultural Research*, 28(3), 195-224.
- Argarval, A., Tripathi, K. K., & Srivastava, M. (1983). Social roots and psychological implications of time perspective. *International Journal of Psychology*, 18, 367-380.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27.
- Baker, R. & Panter-Brick, C. (2000). A comparative perspective on children's careers and abandonment in Nepal. In C. Panter-Brick & M. T. Smith (Eds.), *Abandoned children* (pp. 161-181). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Pra' ticas educativas, estilos parentais e abuso fi' sico (in Italian). *Psicologia Em Estudo*, 8, 45-54.
- Çelikel, F. Ç. & Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Confalonieri, E. (2002). A narrative perspective on the future transition to adulthood. In T. Trempala & L. E. Malmberg (Eds.), *Adolescents' future orientation theory and research*. Frankfurt: Peter Lang.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliencia familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares (in Italian). *Psico*, 31, 39-66.
- Ford, M. E. (1992). *Human motivation: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Garnezy, N. & Masten, A. S. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, L. Herzov, & E. Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-208). Oxford: Blackwell.
- Güleri, M. (1994). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.

- Hecht, T. (1998). *At home in the street: street children of northeast Brazil*. New York: Cambridge University Press.
- Helmke, A. & Van Aken M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and selfconcept of ability during elementary school: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624–637.
- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Israeli, N. (1930). Some aspects of the social psychology of futurism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 121-132.
- Israeli, N. (1936). *Abnormal personality and time*. New York: Science Press.
- Kalaycıoğlu, S. (2000-2001). *Gap bölgesinde Urfa, Harran ve Diyarbakır'da farklı kesimlerde toplumsal, kültürel ve ekonomik değişim beklentileri*. 21.02.2011 tarihinde <http://www.gap.metu.edu.tr/html/yayinlar/gapbolgesidegisimbeklentiSKalaycioglu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Lanz, M. & Rosnati, R. (2002). Adolescents' and young adults' construction of the future effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence. In T. Trempala & L. E. Malmberg (Eds.), *Adolescents' future orientation theory and research*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A., Jr. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 292–308.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *The American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social problems*. New York: Harper.
- Libreska, H. (2002). Life perspectives of adolescents in the context of social and economic changes in Poland. In T. Trempala & L. E. Malmberg (Eds.), *Adolescents' future orientation theory and research*. Frankfurt: Peter Lang.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker. B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Malmberg, L. E. (2002). Adolescents' biased means and future expectations. In T. Trempala & L. E. Malmberg (Eds.), *Adolescents' future orientation theory and research*. Frankfurt: Peter Lang.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 225–238.
- McCabe, K. & Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: future orientation among African American young adolescents. *Family Relations*, 49, 63-72.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252–283.
- Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: the nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: handbook of basic principles* (pp. 329–360). New York: Guilford Press.
- Mönks, F. (1968). Future time perspective in adolescents. *Human Development*, 11, 107–123.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Future expectations of street boys: an auto-photographic study*. Unpublished master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future-orientation and planning. *Developmental Review*, 2, 1-59.

- Nurmi, J. E. (2001). Navigating through adolescence: introduction. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence*. New York: Routledge.
- Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195–214.
- Nurmi, J. E. (1994). The development of future-orientation in a life-span context. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 63–74). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Oettingen, G., Little, T. D., Lindenberg, U., & Baltes, P. B. (1994). Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: a natural experiment on the role of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 579–595.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: handbook of basic principles* (pp. 211–238). New York: Guilford Press.
- Ören, N. & Gençdoğan B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85-92.
- Pekrun, R. (1993). Themenschwerpunkt, Lernmotivation: Einführung (in German). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2/3), 71–76.
- Poole, M. E. & Cooney, G. H. (1987). Orientations to the future: a comparison of adolescents in Australia and Singapore. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 129–151.
- Raffaelli, M. (1999). Street youth in Latin America: a developmental review. *InterAmerican Journal of Psychology*, 32, 7–28.
- Salmela-Aro, K. (2001). Personal goals during the transition to young adulthood. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence*. New York: Routledge.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. E. (1997). Goal contents, well being and life context during transition to university: a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 471-491.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: an integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 11, Chapter 5). Retrieved from where?
- Seigner, R. (1992). Future orientation age related differences among adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 421-437.
- Şimşek, H. (2010). *Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeyleri ve gelecek beklentileri*. (Proje Raporu. No. 109K300). Ankara: TÜBİTAK.
- Şişman, Y. (2006). Sokakta çalışan çocukların yaşam koşulları ve gelecek beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 251-275.
- Sundberg, N., Poole, M., & Tyler, E. (1983). Adolescents' expectations of future events - a cross-cultural study of Australians, Americans, and Indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415–427.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Tolan, B. Y. (1990). *Günümüz gençliğinin gelecekte beklenenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TUİK (2010). *Yaşam memnuniyeti araştırması*. 10.03.2011 tarihinde www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8486 adresinden alınmıştır.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261–281.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.



An Investigation of Adolescents' Psychological Health in Terms of Demographic Variables*

Orhan GÜRSU**

Received: 11 September 2011

Accepted: 15 December 2011

ABSTRACT: Adolescence is a problematic stage due to its nature. There are several factors that affect adolescents' psychological health so do demographic variables. In this study, relationships between adolescents' psychological health and demographic variables were explored. The sample of the study consisted of 1009 students being taught in 8 different high schools in Konya, Turkey. The Socio-demographic Information Form and the Short Symptom Scale were used to collect the data. Statistical analyses showed that females had more negative psychological health indicators than males, students being taught in a science high school had the most positive ones while those being taught in a girls' vocational school had the most negative psychological health indicators than the others, and that psychological health became worse depending on age and grade level, but better depending on parents' level of education and religiousness.

Key words: adolescent, demographic variables, psychological health

SUMMARY

Purpose and Significance: Adolescence is considered as the most critical developmental stage in human's life due to radical biopsychosocial changes. In this stage when identity development is promoted, adolescents may encounter serious problems and have conflicts special to this stage due to promoting cognitive development, having impulsive behaviors, deciding on a profession, having romantic relations with counter gender, and being independent from parents (Akdemir & Çetin, 2008; Steinberg, 2007). Compared to childhood, psychological health matters might be enhanced because of biopsychosocial developments in adolescence and having emotional ups and downs. Wong, Rew and Slaikou (2006) stated that the experts of the field defined psychological health as having no psychological disorders. "Mental health" is more preferred than "psychological health" in their definitions. "Psychological health" is defined as being peaceful, happy and well-balanced both psychologically and socially. Studies conducted especially on the youth in recent years showed that psychological health issues increased and the youth became more pessimistic in our country (Ekşi, 2003; Eskin, 2000). Several studies showed that socio-demographic variables had impact on psychological health of individuals. The purpose of this study was to explore possible relationships between socio-demographic variables and psychological health.

Methods: The entire population of this study consisted of all adolescents in Turkey, but accessible population encompassed adolescents being taught in high schools in Konya. The sample consisted of 1009 randomly selected adolescents being taught in different high schools in Konya. They were representative in terms of indicating adolescence profile in Konya and being taught in 8 different types of high schools. 50.3% of them were female while 49.7% were male. The Socio-demographic Information Form and the Short Symptom Scale which is a 5-point Likert-type scale including 53 items were used to

* This article is a part of the author's Ph.D dissertation titled "Relation of Psychological Health and Religiousness in Adolescence Period"

** Ph.D., Teacher, Meram Dr. Ali Rıza Bahadır İ.H. Lisesi, Karatay/KONYA, e-mail: ogursu@mynet.com

collect data on psychological indicators. Those were administered in 8 high schools located in Konya in the 2010-2011 academic year. Data were analyzed by means of SPSS program and reported in numbers.

Results: In this study, it was found out that there was no significant relationships between adolescents' psychological health and socioeconomic status and religiousness of the family. However, adolescents' psychological health significantly differed on their gender, school type, grade level, mother's educational level, father's educational level, and religiousness of the family. Relations between age and psychological health were not significant, but all subscale scores of adolescents aged between 18 and 21 were found to be higher than those of adolescents aged between 14 and 17. Besides, females had more negative psychological health indicators than males, students being taught in a science high school had the most positive ones while those being taught in a girls' vocational school had the most negative psychological health indicators than the others, and that psychological health became worse depending on age and grade level, but better depending on parents' level of education and religiousness.

Discussion and Conclusions: Consequently, it can be said that psychological health problems such as depression, anxiety, negative ego, somatization and hostility are common to be seen as age increases since time has a great impact on the adolescents' world. Results of this study are of great significance due to unpleasant psychological health status of adolescents. For more certain conclusions, studies are needed to be conducted in other disciplines. Effects of media and communication tools and modern lifestyles on their psychological health might be studied. It is concluded that the following reasons are behind adolescents' worse psychological health: problems among parents, divorce, and psychological illnesses, not sharing enough time with family members, violence, and regarding power to win instead of basic values. On the other hand, National Education staff and families should be made more sensitive to psychological health matters by means of protective psychological health studies at national level which are needed to solve those issues.

Ergenlerde Psikolojik Sağlığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Orhan GÜRSU**

Makale Gönderme Tarihi: 11 Eylül 2011

Makale Kabul Tarihi: 15 Aralık 2011

ÖZET: Ergenlik dönemi, karakteri itibariyle genellikle sorunlu geçirilen bir dönemdir. Bu dönem içerisinde psikolojik sağlığı etkileyen birçok faktörün yanı sıra demografik değişkenlerin de önemli bir etkisi söz konusudur. Bu araştırmada, ergenlerde psikolojik sağlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya ilindeki sekiz farklı lisede öğrenim gören 1009 denek oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak sosyodemografik bilgi formu ve “Kısa Semptom Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; kızların daha olumsuz, okullar arasında fen lisesinin en olumlu, kız meslek lisesinin ise en olumsuz psikolojik sağlık göstergelerine sahip olduğu, artan yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak psikolojik sağlığın bozulduğu, ebeveynlerin eğitim durumu ve dindarlık düzeyi yükseldikçe ergen psikolojik sağlığının buna bağlı olarak daha olumlu hâle geldiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: ergenlik, demografik değişkenler, psikolojik sağlık

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik ve sosyal alanda yaşanan köklü değişimler nedeniyle insan hayatında en kritik gelişim dönemi olarak kabul edilir. Bu dönemde kimlik oluşum süreciyle birlikte bilişsel gelişimde hızlanma, dürtüsel gereksinimlerde ve duygu yoğunluğunda artma, meslek seçimi, karşı cinsle ilişki kurma, anne-babadan bağımsızlık kazanma gibi nedenlerle ergenler, bu döneme özgü ciddi zorluklar ve çatışmalar yaşayabilmektedirler (Akdemir & Çetin, 2008; Steinberg, 2007).

Çocuklukla kıyaslandığında ergenlik döneminde biyo-psiko-sosyal değişimlerin etkisi, duygusal iniş-çıkışların daha yaygın yaşanması gibi nedenlerden psikolojik sağlık¹ sorunları da artış göstermektedir. Wong, Rew ve Slaikou (2006), konu ile ilgili uzmanların psikolojik sağlığı; bireyde ruhsal bir bozukluğun olmayışı şeklinde tanımladıklarını, tanımlarda psikolojik sağlık yerine daha çok “içsel huzur” kavramını tercih ettiklerini belirtmişler ve psikolojik sağlığın hem psikolojik hem de sosyal açıdan huzurlu, mutlu ve dengeli olma hâli olarak tanımlandığını aktarmaktadırlar. Özellikle son yıllarda gençlerle yapılan çalışmalar, psikolojik sağlık sorunlarının arttığını, ülkemizde yaşanan sorunlar nedeniyle de gençlerin gittikçe karamsar olduklarını göstermektedir (Ekşi, 2003; Eskin, 2000).

Ergenlik döneminin yapısından kaynaklanan sorunların yanı sıra verilerin günümüzde gittikçe yaygınlaştığını gösterdiği depresyon, stres ve anksiyete gibi hastalıklar, dönem için ayrı bir risk unsuru oluşturmaktadır. Aynı zamanda hızlı yaşam döngüsü, sanayileşme, artan savaşlar ile sosyodemografik özellikler olarak tanımlanan yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve ekonomik durumun psikoloji kökenli hastalıkların klinik görünümünde büyük ölçüde belirleyici olduğu yönünde çok sayıda bulgu mevcuttur (Aşkın, Karaca, Turan, Kuloğlu, & Herken, 1995: 273).

* Bu makale, yazarın “Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi” başlıklı doktora tezinin bir kısmından hazırlanmıştır.

** Dr., Öğretmen, Meram Dr. Ali Rıza Bahadır İmam Hatip Lisesi, Karatay/Konya, e-posta: ogursu@mynet.com

¹ Bu çalışmada “psikolojik sağlık” kavramı, “ruh sağlığı” kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. “Ruh sağlığı” yerine “psikolojik sağlık” kavramının tercih edilmesinin nedeni, yabancı alanyazında “psychological health” olarak geçen terimin Türkçeye hep “ruh sağlığı” olarak çevrilmesidir. Bu çeviri doğru olmakla birlikte kelimenin birebir çevirisini, tercih edilen “psikolojik sağlık” terimi karşılamaktadır. Bu nedenle alanyazından yapılan alıntılarda da “ruh sağlığı” kavramı, “psikolojik sağlık” şeklinde kullanılmıştır.

Sosyal fobi, panik bozukluğu, madde kullanımı, major depresyon ve yeme bozukluklarının başlangıcı, genellikle ergenlik döneminde gözlenmektedir. Bu nedenle okul yıllarında her sekiz ya da on çocuktan birinin davranış veya psikoloji problemleri yaşadığı ifade edilir (Mayes & Cohen, 2006: 525). Ergenlik döneminde görülen psikolojik bozukluklara gelindiğinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) % 3-10, davranış ve karşı gelme bozukluğu %3-5, major depresyon %1.3-7, anksiyete bozuklukları %0.2-9.3, psikiyatrik bozukluklar ise %4.6-50.4 oranında gerçekleştiği söylenebilir. Tanı konulan ergenlerin yaş ortalamasının 13 olması ve 12 yaş sonrasında sosyal ve davranışsal uyumun bozulması da alanyazın ile uyumlu bulunmuştur (Çelik, Tahiroğlu, Avcı, & Seydaoğlu, 2009). Depresyon oranları ise; okul öncesinde %0.9, okul döneminde %1.9 ve ergenlerde %4.7 olarak bildirilmiştir. Ancak, tüm depresyon tipleri dikkate alındığında bu oran % 10'lara çıkmaktadır (Toros, 2002; Şenol, 2005). Depresyon oranları, 13 yaşına kadar kız ve erkeklerde eşit iken 13 yaşından sonra kızlarda erkeklere oranla 2-3 kat daha fazla görülmektedir (Taşęın & Çetin, 2006).

Psikolojik sağlık sorunlarının ergenlerde bu kadar artış göstermesinin şüphesiz birçok nedeni bulunmaktadır. Konu ile ilgili alanyazın takip edilerek ebeveynlerin iş hayatına atılması, geleneksel aileden çekirdek aileye geçişle birlikte çocuğun yanı başında görebileceği rol modelin yokluğu ve cinsiyet rolünün muğlaklaşması, boşanmalar, çocuk yetiştirme biçiminden kaynaklanan değişiklikler, kötümserlik ve internet ilk elden sayılabilir (Aydın & Tezer, 1991; Burger, 2006: 331; Öztürk, Odabaşioğlu, Eraslan, Genç, & Kalyoncu, 2007; Sayar, 2003). Öte yandan, özellikle cinselliğin kız çocukları için ciddi ruhsal sorunların belirleyicisi olduğunu gösteren veriler aktarılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde her yıl 1 milyondan fazla bekâr genç kız hamile kalmakta; yılda 3 milyon genç, cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalanmakta; buna rağmen, ergen hamileliği normal karşılanmakta ve ailelerince desteklenmektedir. 15-19 yaşlarındaki bekâr kızlarda cinsel ilişki yaşama oranının %45'lere çıktığı, 19 yaşına gelen kızların yarısından fazlasının cinsel ilişki yaşadığı bildirilmiştir (Ekşi, 2003).

Dikkat edilirse ergenlik döneminde sorunların tek bir nedene dayanmadığı, çatışma ve nedenlerin birbirlerinden ayrışmamış ve bir düzen içinde yerlerini almamış yani örgütlenmemiş olduğu, duygular, dürtüler ve tasarımların birbirleriyle karışabildiği ve birlikte ortaya çıkabildiği gözlenmektedir. Bu sorunların oluşumunda biyolojik ve psikolojik nedenler kadar sosyal çevrenin de etkisi göz ardı edilemez (Odağ & Bildik, 2003; Steiner, 2008: 12). Ergenin yaşadığı sosyal çevrede kendisine sağlanan desteğin yetersiz veya hatalı olması hâlinde ergende dürtüsel davranış, öğrenme bozuklukları, amaçsızlık, erteleme eğilimi, evden kaçma, okulu bırakma, cinsel ilişkiye girme, alkol ve madde kullanımı gibi çeşitli uyum problemleri ortaya çıkabilmektedir (Siyez & Aysan, 2007). Yeterli sosyal desteğe sahip kişilerin psikolojik servisleri kullanma olasılığı azalırken, bu destekten yoksun olanların profesyonel sağlık merkezlerine daha fazla müracaat ettikleri ve bu kişilerin aile yakınlarının az olduğu, aile ile problemleri konuşmada ve problemlere çözüm aramada yetersiz oldukları belirtilmektedir (Özbay, 1996) çünkü bireyin kendisini hasta hissetmesi ve bunu ifade ediş tarzı, bireysel, psikolojik, sosyal, dinsel ve çevresel pek çok etmenin etkileşiminin bir ürünüdür (Candansayar, 2001). Winnicott'un ifadesiyle "çevresini tarif etmeden bir bebeği tarif edemeyiz" (Aktaran: Sayar, 2000). Bu nedenle, sosyal öğrenmecilerin de ısrarla üzerinde durdukları gibi, bireyin içinde yetiştii sosyal çevresi, ailesi, akran grubu, eğitim olanakları, cinsiyeti vb. sosyodemografik özelliklerini bilmeden onun kim olduğunu bilmemiz pek mümkün

gözükmemektedir (Burger, 2006: 525; Korkmaz, 2004; Onur, 2008: 50-51; Plotnik, 2009: 457-479; Schultz & Schultz, 2001; Senemoğlu, 1997: 221-242; Zimbardo, 1979: 112-123).

Yapılan pek çok çalışma, sosyodemografik özelliklerin bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, ergenlik dönemindeki psikolojik sağlık ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye'deki tüm ergenler, çalışma evrenini ise Konya'da liselerde öğrenim gören ergenler oluşturmaktadır. Örneklem grubu, Konya'da farklı liselerde öğrenim görmekte olan ergenlerden tesadüfi örnekleme ile seçilmiş 1009 denekten oluşmaktadır. Araştırmamızda örneklem grubunu oluşturan denekler, Konya'daki ergen profilini temsil ettikleri ve farklı özelliklere sahip oldukları öngörülen birer fen lisesi, genel lise, Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, imam hatip lisesi, özel lise, endüstri meslek lisesi ve kız meslek lisesi olmak üzere sekiz ayrı ortaöğretim kurumundan seçilmiştir. Örnekleme alınan öğrencilerin %50.3'ünü kız öğrenciler, %49.7'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca, örnekleme alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımına bakıldığında öğrencilerin %13.3'ünün fen lisesi, %9.7'sinin genel lise, %9.1'inin Anadolu lisesi, %14.7'inin Anadolu imam hatip lisesi, %23.8'inin imam hatip lisesi, %8.2'sinin özel lise, %10.3'ünün endüstri meslek lisesi ve %10.9'unun kız meslek lisesi öğrencisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte örnekleme alınan öğrencilerin %28.1'ini 9. sınıflar, %26.5'ini 10. sınıflar, %24.3'ünü 11. sınıflar ve %21.1'ini ise 12. sınıflar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların çoğunluğunu, yaşamının büyük bir bölümünü il merkezinde (%56.1) geçirenler oluştururken, ikinci sırada ilçe merkezinde yaşayanlar (%31.7), üçüncü sırada köy-kasabada yaşayanlar (%11.5) ve son sırada yaşamının büyük bir bölümünü yurtdışında geçirenler (%0.7) yer almaktadır. Deneklerin annelerinin %3.4'ü okur-yazar değil iken %3.3'ü okur-yazar, %65.6'sı ilköğretim mezunu, %15.6'sı ortaöğretim mezunu, %10.6'sı lisans mezunudur ve %1.6'sı lisansüstü eğitim almıştır. Deneklerin babalarının %0.3'ü okur-yazar değil iken %1.9'u okur-yazar, %41.9'u ilköğretim mezunu, %24.6'sı ortaöğretim mezunu, %23.5'i lisans mezunudur ve %7.8'i lisansüstü eğitim almıştır.

Deneklerin %3.5'i ailelerini, düşük gelir düzeyinde, %12.3'ü orta altı, %57.6'si orta gelir düzeyinde, %23'ü ortanın üstü ve % 3.7'si yüksek gelir düzeyinde olarak gruplandırmaktadır. Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu, dinî hayatlarının şekillenmesinde ailelerinin (%83.5) etkili olduğunu belirtirken geri kalanlar, önem sırasına göre; Kur'an kursunun (%8.3), dinî cemaatin (%4.4), imam hatip lisesinin (%1.7), cami hocasının (%1.1), ilk ve ortaöğretimde verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin (%1.0) etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %1.2'si, ailelerinin dindarlık düzeyini düşük düzeyde olarak nitelerken %2.2'si, ortanın altı düzeyde, %28.2'si orta düzeyde, %40.3'ü ortanın üstü düzeyde ve %28'i yüksek düzeyde olarak nitelemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sosyodemografik bilgi formu ile psikolojik belirtileri taramak için kişinin beyanına dayalı 53 maddelik Likert tipi bir ölçek olan Kısa Semptom Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyodemografik Bilgi Formu

Sosyodemografik bilgi formunda; yaş, cinsiyet, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin dindarlık düzeyi gibi değişkenler yer almıştır.

Kısa Semptom Ölçeği (KSÖ)

Öğrencilerin hostilete, somatizasyon, depresyon, anksiyete ve olumsuz benlik belirtilerini belirlemek için kişinin beyanına dayalı 53 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Kısa Semptom Ölçeğinin orijinal formu, Derogatis tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Durak (1994: 44-56) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı çalışmaları da Şahin, Durak ve Uğurtaş (2002) tarafından yapılmıştır. KSÖ, bireylerin kendilerinin tanımladığı çeşitli psikolojik belirtileri tanıyıp ölçmeye yönelik 53 sorudan oluşan bir ölçektir. Ölçeği yanıtlayan birey, her soru için (0) “Hiç”, (1) “Biraz”, (2) “Orta derecede”, (3) “Epey”, (4) “Çok fazla” seçeneklerinden birini işaretlemektedir. Öğrencilerin psikolojik belirtilerin kendilerinde görülüp görülmediğine, varsa ne derece görüldüğüne ilişkin işaretlemelerine göre her maddeye 0-4 arasında bir puan verilmektedir. Kısa Semptom Ölçeğinin, Depresyon, Anksiyete, Olumsuz Benlik, Somatizasyon ve Hostilite alt ölçeklerine ilişkin madde numaraları esas alınarak her bir alt ölçek için bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Puanlama anahtarı ile her soruya 0-4 arasında bir puan verilerek öğrencilerin alt ölçeklere ait puanları bulunmuştur. KSÖ'nün Depresyon, Anksiyete, Olumsuz Benlik, Somatizasyon ve Hostilite olmak üzere 5 alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar;

Depresyon; keder, karamsarlık, kötümserlik, mutsuzluk, yalnızlık, benliğe ilişkin olumsuz duygular, intihar eğilimi, ilgi kaybı ve kararsızlık gibi semptom ve davranışları içerir. Depresyon alt ölçeği, 12 maddeden (17, 14, 20, 16, 19, 39, 25, 37, 35, 18, 27, 9 maddeleri) oluşur. *Anksiyete*; korku, endişe, gerginlik, sinirlilik, titreme, paniğe kapılma, bulantı, diyare, idrar sıklığı, nefes alamama hissi, terleme, sık sık nefes alma gibi semptom ve davranışları içerir. Anksiyete alt ölçeği, 13 (45, 46, 43, 47, 38, 31, 28, 42, 32, 13, 36, 49, 12 maddeleri) maddeden oluşur. *Olumsuz Benlik*; bireyin kendini başkalarıyla karşılaştığında kişisel yetersizlik ve küçüklük duygularına kapılarak kendini küçük, başarısız, değersiz görme ve suçluluk duyguları gibi semptomları içerir. Olumsuz Benlik alt ölçeği, 12 maddeden (50, 22, 51, 52, 53, 44, 21, 24, 48, 15, 34, 26 maddeleri) oluşur. *Somatizasyon*; herhangi bir fiziki bozukluk nedeniyle olmadığı anlaşılan, yıllarca devam eden, tekrarlayıcı birçok somatik şikayetleri içerir. Somatizasyon, bayılma, göğüs ağrıları, karın ağrısı, bulantı, nefes darlığı, bedende uyuşmalar gibi belirtileri kapsar. Somatizasyon alt ölçeği, 9 maddeden (8, 2, 7, 33, 29, 30, 5, 11, 23 maddeleri) oluşur. *Hostilite*; sinirlilik ve titreme hali, öfkelenme, kızma, güvensizlik, birini dövme, yaralama ve zarar verme isteği, bir şeyleri kırma dökme isteği gibi semptomları içerir. Hostilite alt ölçeği, 7 maddeden (40, 4, 41, 3, 6, 1, 10 maddeleri) oluşur.

Kısa Semptom Ölçeğinin Türkçe uyarlamasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.95 ile 0.96 arasında, test-tekrar test güvenirliliği ise alt ölçekler için 0.55 ile 0.86 arasında bulunmuştur.

İşlem ve Uygulama

Anketin uygulanması, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan sekiz ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasına 1070 denek alınmış, katılan deneklerden 69 tanesinin formları tutarsız veya eksik olmaları nedeniyle iptal edilmiş, araştırmaya dâhil edilmemiştir. Geri kalan 1009 deneğin verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Anket uygulaması bizzat araştırmacı tarafından ders saatleri içinde ders öğretmenleri

ve okul idaresinden izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öncelikle yapılan araştırmanın amacı açıklanmış; daha sonra anketin birinci sayfasındaki açıklamalar okunmuş, isim, numara vb. tanıtıcı bilgilerin yazılmaması belirtilmiş, kendilerine en uygun cevapların verilmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Deneklere anketi doldurmaları için bir ders saati süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında uygulanan Sosyodemografik Bilgi Formu ile Kısa Semptom Ölçeği verileri sayısal değerlere dönüştürülmüş, daha sonra ilgili alt ölçekler ile toplam puanların hesaplanmasına geçilmiştir. Bu çalışmadaki veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uygulanan ölçeklerin özellikleri doğrultusunda, bağımlı değişkenlerden alınan puanların iki grulu bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grubu olan bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi ve şayet varsa, farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak için Tukey-HSD testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Ergenlerin Psikolojik Sağlıkta Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerine dair puanlar arasında yaş değişkeni açısından farklılık olup olmadığına dair yapılan t testi sonucu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ergenlerde Psikolojik Sağlık Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	ss	t	p
Depresyon	14-17	765	17.26	9.67902	0.961	.337
	18-21	244	17.94	9.12627		
Anksiyete	14-17	765	14.74	8.35422	1.959	.049*
	18-21	244	15.97	8.88676		
Olumsuz Benlik	14-17	765	13.64	8.43144	0.349	.727
	18-21	244	13.85	8.40879		
Somatizasyon	14-17	765	8.20	5.64212	2.240	.025*
	18-21	244	9.15	6.06596		
Hostilite	14-17	765	10.94	5.39740	1.334	.183
	18-21	244	11.47	5.21189		

* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde; 14-17 yaş grubu ile 18-21 yaş grubunun psikolojik sağlık alt ölçeklerinden anksiyete [$t_{(1007)} = 1.959$; $p < 0.05$] ve somatizasyon [$t_{(1007)} = 2.240$; $p < 0.05$] açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Bulgulara göre, 14-17 yaş grubunda anksiyete puanı düşük ($\bar{x} = 14.74$) iken 18-21 yaş grubunda ($\bar{x} = 15.97$) daha yüksektir. Somatizasyonla ilgili bulgulara bakıldığında da yine 14-17 yaş grubunda somatizasyon puanının

düşük ($\bar{x}=8.20$), 18-21 yaş grubunda ($\bar{x}=9.15$) ise yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan analiz sonuçları, depresyon [$t_{(1007)}= 0.961$; $p>0.05$], olumsuz benlik [$t_{(1007)}= 0.349$; $p>0.05$] ve hostilite [$t_{(1007)}= 1.334$; $p>0.05$] açısından yaş grupları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak, ortalama puanlar incelendiğinde her birinde 18-21 yaş grubunun ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerine dair puanlar arasında cinsiyet değişkeni açısından farklılık olup olmadığına dair yapılan t testi sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerde Psikolojik Sağlık Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Depresyon	kız	508	20.26	9.66359	9.93	.001*
	erkek	501	14.56	8.52683		
Anksiyete	kız	508	16.61	8.94081	6.00	.001*
	erkek	501	13.45	7.71314		
Olumsuz Benlik	kız	508	14.91	8.48966	4.70	.031*
	erkek	501	12.44	8.17581		
Somatizasyon	kız	508	9.44	6.24981	5.70	.001*
	erkek	501	7.40	5.01580		
Hostilite	kız	508	11.66	5.49109	3.55	.084
	erkek	501	10.47	5.15032		

* $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde; verilerden elde edilen bulgulara göre, kızlarda depresyon puanı ($\bar{x}=20.24$), erkeklere göre ($\bar{x}=14.56$) daha yüksek ve aralarındaki ilişki anlamlıdır [$t_{(1007)}= 9.93$; $p<0.05$]. Anksiyetede de kızların puanları ($\bar{x}=16.61$) erkeklere ($\bar{x}=13.45$) göre daha yüksek çıkmış ve aralarında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir [$t_{(1007)}= 6.00$; $p<0.05$]. Kızların ($\bar{x}=14.91$) olumsuz benlik puanları da erkeklere ($\bar{x}=12.44$) göre daha yüksektir ve aralarında ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır [$t_{(1007)}= 4.70$; $p<0.05$]. Yine somatizasyonda kızların aldığı puanların ($\bar{x}=9.44$) erkeklere ($\bar{x}=7.40$) göre daha yüksek olduğu ve aralarındaki ilişkinin anlamlı olduğu [$t_{(1007)}= 5.70$; $p<0.05$] tespit edilmiştir. Son olarak, hostilite puanlarında kızlar ($\bar{x}=11.66$) ve erkekler ($\bar{x}=10.47$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(1007)}= 3.55$; $p>0.05$]. Bu bulgular, kız öğrencilerin psikolojik sağlık alt ölçeklerinden erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Öğrenim Görülen Okul Türüne İlişkin Bulgular

Ergenlerin psikolojik sağlığındaki öğrenim görülen okul türüne ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Öğrenim Görülen Okul Türüne İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Öğrenim Görülen Okul	Depresyon	Anksiyete	Olumsuz Benlik	Somatizasyon	Hostilite
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Fen Lisesi	13.25	11.84	10.75	5.94	9.32
Genel Lise	18.82	16.73	13.97	9.32	11.90
Anadolu Lisesi	16.52	14.76	12.60	7.95	10.56
Anadolu İmam Hatip Lisesi	17.77	14.72	13.27	8.12	11.27
İmam Hatip Lisesi	18.32	15.72	14.70	8.89	11.05
Özel Lise	18.74	15.77	15.54	9.10	11.49
Endüstri Meslek Lisesi	13.97	13.79	13.14	8.64	11.16
Kız Meslek Lisesi	21.90	17.26	15.40	9.76	12.24

Tablo 3 incelendiğinde, Fen lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlık alt ölçeklerinin tamamında en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, adı geçen okul öğrencilerinin oldukça olumlu bir psikolojik sağlık durumuna sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, Fen lisesi öğrencilerinden sonra Anadolu lisesi öğrencilerinin de diğer liseler arasında psikolojik sağlığı en olumlu öğrenciler olduğu görülmektedir. Olumsuz benlik dışındaki diğer psikolojik sağlık alt ölçeklerinin tamamında en yüksek aritmetik ortalamaların ise kız meslek lisesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Buradan da kızların oluşturduğu kız meslek lisesi öğrencilerinin olumsuz bir psikolojik sağlık durumu sergiledikleri söylenebilir. Tablo 2’de kızların psikolojik sağlıklarının erkeklere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Kız meslek lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlıklarının olumsuz olması, Tablo 2’de verilen sonuçları da desteklemektedir.

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerindeki puanların aritmetik ortalamaları arasında öğrenim görülen okul türü değişkeni açısından farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4, ergenlerin depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon, hostilite puanları arasında öğrenim görülen okul türü açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD testi sonucunda bu farklılığın genelde fen lisesi öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının Öğrenim Görülen Okul Türlerine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Depresyon	Gruplararası	6400.290	7	914.32	10.705	.000*
	Gruplariçi	85497.173	1001	85.41		
	Toplam	91897.463	1008			
Anksiyete	Gruplararası	2532.740	7	361.82	5.155	.001*
	Gruplariçi	70256.253	1001	70.18		
	Toplam	72788.993	1008			
Olumsuz Benlik	Gruplararası	2184.797	7	312.11	4.507	.000*
	Gruplariçi	69317.960	1001	69.24		
	Toplam	71502.757	1008			
Somatizasyon	Gruplararası	1229.184	7	175.59	5.459	.000*
	Gruplariçi	32198.683	1001	32.16		
	Toplam	33427.867	1008			
Hostilite	Gruplararası	676.423	7	96.63	3.426	.001*
	Gruplariçi	28232.150	1001	28.20		
	Toplam	28908.573	1008			

* $p < .05$ **Ergenlerin Psikolojik Sağlıkta Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular**

Ergenlerin psikolojik sağlığındaki öğrenim görülen sınıf düzeyine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ergenlerin Psikolojik Sağlıkta Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Depresyon \bar{x}	Anksiyete \bar{x}	Olumsuz Benlik \bar{x}	Somatizasyon \bar{x}	Hostilite \bar{x}
9. Sınıf	16.42	14.47	13.25	8.48	11.18
10. Sınıf	18.77	15.89	15.11	8.46	11.51
11. Sınıf	16.40	13.85	12.50	7.70	10.08
12. Sınıf	18.26	16.10	13.86	9.16	11.50

Tablo 5, depresyonda 10. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=18.77$), anksiyetede 12. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=16.10$), olumsuz benlikte 10. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=15.11$), somatizasyonda

12. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=9.16$) ve hostilitede 10. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=11.51$) puan ortalamalarının en yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, depresyonda ($\bar{x}=16.40$), anksiyetede ($\bar{x}=13.85$), olumsuz benlikte ($\bar{x}=12.50$), somatizasyonda ($\bar{x}=7.70$) ve hostilitede ($\bar{x}=10.08$) 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerindeki puanların aritmetik ortalamaları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Depresyon	Gruplararası	1173.038	3	391.01	4.331	.005*
	Gruplariçi	90724.425	1005	90.27		
	Toplam	91897.463	1008			
Anksiyete	Gruplararası	870.618	3	290.20	4.055	.007*
	Gruplariçi	71918.375	1005	71.56		
	Toplam	72788.993	1008			
Olumsuz Benlik	Gruplararası	953.042	3	317.68	4.525	.004*
	Gruplariçi	70549.715	1005	70.19		
	Toplam	71502.757	1008			
Somatizasyon	Gruplararası	245.989	3	81.99	2.483	.059
	Gruplariçi	33181.878	1005	33.01		
	Toplam	33427.867	1008			
Hostilite	Gruplararası	332.126	3	110.70	3.893	.009*
	Gruplariçi	28576.447	1005	28.43		
	Toplam	28908.573	1008			

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, ergenlerde psikolojik sağlığın somatizasyon dışındaki tüm alt ölçeklerinde (depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, hostilite) sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan Tukey-HSD testi sonucunda somatizasyon puanına ilişkin de anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD testi sonucuna göre; depresyon açısından 9 ile 10. sınıf öğrencileri ve 10 ile 11. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, her iki grupta da 10. sınıf öğrencilerinin depresyon puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anksiyete açısından; 10 ile 11. sınıf öğrencileri (11. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan almaları farklılığı oluşturmaktadır) ve 11 ile 12. sınıf öğrencileri (12. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan almaları farklılığı oluşturmaktadır) anlamlı bir farklılık olduğu

görülmüştür. Olumsuz benlik ile ilgili sonuçlarda ise, 9 ile 10. sınıf öğrencileri ve 11 ile 10. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık olduğu, her iki grupta da 10. sınıf öğrencilerinin olumsuz benliğe ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Somatizasyonla ilgili bulgularda, sadece 11 ile 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık olduğu, 12. sınıf öğrencilerinin somatizasyona ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak hostilite sonuçlarında, 11 ile 10. sınıf öğrencileri ve 11 ile 12. sınıf öğrencileri anlamlı farklılık olduğu, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin hostiliteye ilişkin puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerinin annenin eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Depresyon	Gruplararası	1208.33	5	241.66	2.673	.021*
	Gruplariçi	90689.13	1003	90.41		
	Toplam	91897.46	1008			
Anksiyete	Gruplararası	791.60	5	158.32	2.206	.052
	Gruplariçi	71997.38	1003	71.78		
	Toplam	72788.99	1008			
Olumsuz Benlik	Gruplararası	682.08	5	136.41	1.932	.086
	Gruplariçi	70820.67	1003	70.60		
	Toplam	71502.75	1008			
Somatizasyon	Gruplararası	795.98	5	159.19	4.893	.000*
	Gruplariçi	32631.88	1003	32.53		
	Toplam	33427.86	1008			
Hostilite	Gruplararası	92.46	5	18.49	.644	.666
	Gruplariçi	28816.10	1003	28.73		
	Toplam	28908.57	1008			

* $p < .05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları, okur-yazar değil, okur-yazar, ilköğretim mezunu, ortaöğretim mezunu, lisans mezunu, lisansüstü mezunu olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerde psikolojik sağlığın depresyon ve somatizasyon alt ölçeklerinin annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklaştığı, ancak diğer alt ölçeklerin (anksiyete, olumsuz benlik, hostilite) annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklaşmadığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna belirlemek amacıyla

yapılan Tukey-HSD testi sonucuna göre; depresyona ilişkin puanlarda anneleri *okur-yazar* olanlar ($\bar{x}=21.00$) ile *lisans* mezunu olanlar ($\bar{x}=14.99$) arasında anlamlı bir fark olduğu, anneleri *lisans* mezunu olanların depresyona ilişkin puanlarının *okur-yazar* olanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde somatizasyona ilişkin puanlarda da anneleri *okur-yazar* olanlar ($\bar{x}=10.51$) ile *lisans* mezunu olanlar ($\bar{x}=6.22$) ve *lisans* mezunu olanlar ($\bar{x}=6.22$) ile *ortaöğretim* mezunu olanlar ($\bar{x}=8.78$) arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farklılığın her iki durumda da anneleri *lisans* mezunu olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle annenin eğitim durumunun artmasıyla ergenlerde daha düşük depresyon ve somatizasyon görülebileceği söylenebilir. Ergenlerin psikolojik sağlık alt ölçeklerinden anksiyete, olumsuz benlik ve hostilite puanları arasında annenin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerinin babanın eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Depresyon	Gruplararası	2189.295	5	437.85	4.896	.000*
	Gruplariçi	89708.168	1003	89.44		
	Toplam	91897.463	1008			
Anksiyete	Gruplararası	1372.767	5	274.55	3.856	.002*
	Gruplariçi	71416.226	1003	71.20		
	Toplam	72788.993	1008			
Olumsuz Benlik	Gruplararası	1508.355	5	301.67	4.323	.001*
	Gruplariçi	69994.402	1003	69.78		
	Toplam	71502.757	1008			
Somatizasyon	Gruplararası	685.369	5	137.07	4.199	.001*
	Gruplariçi	32742.499	1003	32.64		
	Toplam	33427.867	1008			
Hostilite	Gruplararası	252.182	5	50.43	1.765	.117
	Gruplariçi	28656.391	1003	28.57		
	Toplam	28908.573	1008			

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları da annelerinkine benzer şekilde, okur-yazar değil, okur-yazar, ilköğretim mezunu, ortaöğretim mezunu, lisans mezunu, lisansüstü mezunu olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Tablo 8 incelendiğinde,

ergenlerde psikolojik sağlığın hostilete dışındaki (depresyon, anksiyete, olumsuz benlik ve somatizasyon) alt ölçeklerinin babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklaştığı, ancak hostilete alt ölçeğinin babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklaşmadığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD testi sonucuna göre; depresyona ilişkin puanlarda babaları *lisansüstü* mezunu olanlar ($\bar{x}=13.22$) ile *okur-yazar* ($\bar{x}=21.52$), *ilköğretim* ($\bar{x}=18.32$), *ortaöğretim* ($\bar{x}=16.88$) ve *lisans* ($\bar{x}=17.53$) mezunu olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, babaları *lisansüstü* mezunu olanların depresyona ilişkin puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde anksiyeteye ilişkin puanlarında babaları *lisansüstü* mezunu olanlar ($\bar{x}=11.45$) ile *ilköğretim* ($\bar{x}=15.55$), *ortaöğretim* ($\bar{x}=15.20$) ve *lisans* ($\bar{x}=15.04$) mezunu olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, babaları *lisansüstü* mezunu olanların anksiyeteye ilişkin puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Olumsuz benliğe ilişkin puanlarda ise babaları *lisansüstü* ($\bar{x}=10.32$) mezunu olanlar ile *ilköğretim* ($\bar{x}=14.66$), ve *lisans* ($\bar{x}=13.59$) mezunu olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, babaları *lisansüstü* mezunu olanların olumsuz benliğe ilişkin puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Somatizasyona ilişkin puanlarda da depresyona ilişkin puanlarda olduğu gibi, babaları *lisansüstü* ($\bar{x}=5.88$) mezunu olanlar ile *okur-yazar* ($\bar{x}=10.31$), *ilköğretim* ($\bar{x}=8.88$), *ortaöğretim* ($\bar{x}=8.52$) ve *lisans* ($\bar{x}=8.25$) mezunu olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, babaları *lisansüstü* mezunu olanların somatizasyona ilişkin puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle babanın eğitim durumunun artmasıyla ergende daha olumlu bir psikolojik sağlığın görülebileceği büyük ölçüde söylenebilir.

Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Ailenin Dindarlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin dindarlık düzeyleri; düşük, ortanın altı, orta, ortanın üstü ve yüksek olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Ergenlerin psikolojik sağlığında ailelerin dindarlık düzeyine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ergenlerin Psikolojik Sağlığında Ailenin Dindarlık Düzeyine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Aile Dindarlık Düzeyi	Depresyon \bar{x}	Anksiyete \bar{x}	Olumsuz Benlik \bar{x}	Somatizasyon \bar{x}	Hostilite \bar{x}
Düşük	20.08	18.68	17.86	12.08	13.08
Ortalamanın Altı	23.45	15.91	17.16	10.00	11.81
Orta	18.84	15.98	14.57	8.74	11.47
Ortalamanın Üstü	17.02	14.68	13.29	8.38	10.92
Yüksek	16.01	14.29	12.89	7.91	10.74

Ailelerinin dindarlık düzeyi açısından ergenlerin psikolojik sağlığın alt ölçeklerinden aldıkları puanlar incelendiğinde; depresyona ilişkin puanlarda en yüksek ortalama puana ($\bar{x}=23.08$) sahip olanlar, dindarlık düzeyi ortanın altında olanlar, en düşük ortalama puana ($\bar{x}=16.01$) sahip olanlar, dindarlık düzeyi yüksek olanlardır. Anksiyeteye ilişkin puanlarda en yüksek ortalama puan ($\bar{x}=18.68$ dindarlık düzeyi düşük olanlara, en düşük ortalama puan da

($\bar{x}=14.29$) dindarlık düzeyi yüksek olanlara aittir. Olumsuz benliğe ilişkin puanlarda en yüksek ortalama puan ($\bar{x}=17.86$) dindarlık düzeyi düşük olanlara, en düşük ortalama puan da ($\bar{x}=12.89$) dindarlık düzeyi yüksek olanlara aittir. Somatizasyona ilişkin puanlarda en yüksek ortalama puan ($\bar{x}=12.08$) dindarlık düzeyi düşük olanların, en düşük ortalama puan da ($\bar{x}=7.91$) dindarlık düzeyi yüksek olanlarıdır. Hostiliteye ilişkin puanlarda en yüksek ortalama puan ($\bar{x}=13.08$) dindarlık düzeyi düşük olanların, en düşük ortalama puan da ($\bar{x}=10.74$) dindarlık düzeyi yüksek olanlarıdır. Neredeyse tüm alt ölçeklerde elde edilen puanlarda en yüksek puanları alan ergenlerin düşük dindarlık düzeyine sahip ailelerden geldiği, en düşük puanları alan ergenlerin ise yüksek dindarlık düzeyine sahip ailelerden geldiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ailenin dindarlık düzeyi yükseldikçe ergenin buna bağlı olarak psikolojik sağlığının daha iyi olduğu, dindarlık düzeyi düştükçe ergenin psikolojik sağlığının kötüleştiğini söylenebilir.

Ergenlerde psikolojik sağlığın alt ölçeklerinin ailelerinin dindarlık düzeyine göre farklılığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ergenlerin Psikolojik Sağlık Puanlarının Ailelerinin Dindarlık Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Depresyon	Gruplararası	2089.14	4	522.28	5.83	.000*
	Gruplariçi	89808.32	1004	89.45		
	Toplam	91897.46	1008			
Anksiyete	Gruplararası	764.95	4	191.24	2.66	.031*
	Gruplariçi	72024.03	1004	71.73		
	Toplam	72788.99	1008			
Olumsuz Benlik	Gruplararası	994.77	4	248.69	3.54	.007*
	Gruplariçi	70507.98	1004	70.22		
	Toplam	71502.75	1008			
Somatizasyon	Gruplararası	318.96	4	79.74	2.41	.047*
	Gruplariçi	33108.89	1004	32.97		
	Toplam	33427.86	1008			
Hostilite	Gruplararası	145.42	4	36.35	1.26	.280
	Gruplariçi	28763.14	1004	28.64		
	Toplam	28908.57	1008			

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, ergenlerde psikolojik sağlığın hostilete dışındaki tüm alt ölçeklerinin (depresyon, anksiyete, olumsuz benlik ve somatizasyon) ailelerinin dindarlık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklaştığı, ancak hostilete alt ölçeğinin ailelerinin

dindarlık düzeyine göre göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklaşmadığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; depresyon alt ölçeğinde ailelerinin dindarlık düzeyi ortanın altında olanlar ile dindarlık düzeyi orta, ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında ve dindarlık düzeyi orta olanlar ile dindarlık düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın dindarlık düzeyi fazla olanlar lehinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, anksiyete alt ölçeğinde, ailelerinin dindarlık düzeyi ortanın altında olanlar ile dindarlık düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında ve dindarlık düzeyi orta olanlar ile dindarlık düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın da dindarlık düzeyi fazla olanlar lehinde olduğu belirlenmiştir. Yine olumsuz benlik alt ölçeğinde de ailelerinin dindarlık düzeyi ortanın altında olanlar ile dindarlık düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında ve dindarlık düzeyi orta olanlar ile dindarlık düzeyi ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın da dindarlık düzeyi fazla olanlar lehinde olduğu belirlenmiştir. Somatizasyon alt ölçeğinde ise ailelerinin dindarlık düzeyi düşük olanlar ile dindarlık düzeyi orta, ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın da dindarlık düzeyi fazla olanlar lehinde olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ergenlerde psikolojik sağlık ile demografik değişkenler ilişkisini incelediğimiz bu çalışmada, yaşamın büyük bir bölümünü geçirildiği yer, ailenin ekonomik durumu ve dini hayatın şekillenmesinde etkili olan faktörler ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve ailenin dindarlığı değişkenleri ile psikolojik sağlık arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni ile psikolojik sağlık arasında anlamlılık düzeyine ulaşmamasına rağmen 18-21 yaş grubunun psikolojik sağlık alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının 14-17 yaş grubunkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular bu yönüyle değerlendirildiğinde, artan yaşla birlikte psikolojik sağlık durumunun da kötüleştiği ifade edilebilir. Oysa ergenliğe girişte yaşanan karmaşalar, bedende meydana gelen hızlı değişimler, cinselliğin farklılaşması ve çok boyutlu bunalımlar nedeniyle 14-17 yaş grubunun psikolojik sağlık göstergelerinin daha olumsuz olması beklenmektedir. Buna rağmen ulaşılan bulgular, yaşın ilerlemesiyle birlikte ergenlerde anksiyetenin ve somatizasyonun arttığını göstermektedir. Kuşkusuz, bu bulgulara ulaşılmasında ülkemizdeki sınav sisteminin etkisi olduğu düşünülebilir. Yaşın ilerlemesi ile son sınıflara doğru sınav hazırlığının yoğunlaşması, beraberinde kaygı ve somatik sorunları da getirmektedir. Öte yandan, yaşın ilerlemesi ile kimlik edinme, grupla bütünleşme ve kendilerine özgü bir değer sistemi oluşturmaya bağlı olarak öz saygılarının artması ve hostilitenin düşmesi beklenmektedir.

Cinsiyet faktöründe kızların daha dindar, fakat daha kötü bir psikolojik sağlık durumuna sahip olduklarına yönelik bulgu, araştırmaların genelinde ortaya çıkan bir sonuçtur. Bu sonucu, kızların daha kaygılı, endişeli, duygusal, hassas ve kırılğan psişik yapılarına bağlamak uygun görünmektedir. Diğer taraftan, kız ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarına baktığımızda kızların hostilete dâhil bütün alt ölçeklerden yüksek puan aldıklarını görülmektedir. Burada dikkati çeken nokta, kızların hostilete puanlarının da erkeklerinkinden yüksek olmasıdır. Başka bir deyişle, kız öğrenciler, saldırganlık açısından da ön plandadırlar. Anlamlılık seviyesine ulaşmasa da bu, çok da beklenen bir sonuç değildir. Bu veri, değişen şartlarla birlikte kızlarda erkeksi özelliklerin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Kız öğrencilerin psikolojik sağlık alt ölçeklerin tamamından erkeklerden daha yüksek puan almaları, kızların psikolojik yapılarına bağlanabileceği gibi toplumsal cinsiyet açısından ataerkil kültürün

erkekler için biçtiği rol ve değer in doğal bir yansıması olarak da gösterilebilir (Elliassen, Taylor & Lloyd, 2005; Glenn, 1997; Mirola, 1999; Molock, Puri, Matlin, & Barksdale, 2006; Yapıcı, 2007: 297). Başka bir deyişle, sosyokültürel hayatta özellikle geleneksel kesimlerde kız çocuklarından akademik başarı beklentisinin yanı sıra günlük hayatta kız çocuklarına çok fazla sorumluluk yüklenmesi (ev işleri vb.) ve kız çocuklarının daha fazla baskıya maruz kalmaları, diğer nedenler olarak gösterilebilir. Özellikle de depresyon oranlarının 13 yaşına kadar kız ve erkeklerde eşit iken 13 yaşından sonra kızlarda erkeklerle oranla 2-3 kat artması, depresyon puanlarında kızların aleyhine oluşan sonucu açıklar niteliktedir (Taşgın & Çetin, 2006).

Her ne kadar psikolojik hastalıklar, kadın ve erkekte benzer şekilde görülse de tanı bakımından cinsiyetler arasında farklılıkların görülebildiğini yukarıda aktarmaya çalıştık. Toplumsal cinsiyete yönelik önyargılar, onların ilişki alanlarında duyarlılık geliştirmelerine, böylelikle yaşadıkları sorunların da farklılaşmasına neden olabilmektedir (Güvenç & Aktaş, 2006). Kadınlarda evli ve çalışıyor olmak, daha fazla sorumluluk ve iş stresi, erkeklerde ise bekâr olmak psikolojik hastalıklar için bir risk faktörü oluşturabilmektedir (Çınar, 2005). Yine, kızlar, diğer insanları ilgilendiren stresli yaşam olaylarından daha fazla etkilenmekte, sorunlarının çözümünde yakın çevresinin desteğine, duygusal paylaşıma, sorunlarını konuşmaya daha fazla müracaat etmektedirler. Ancak, daha edilgen oldukları ve kadere sığındıkları da araştırmalarca da doğrulanmaktadır (Çınar, 2005; Ekşi, 2003; Güvenç & Aktaş, 2006).

Öğrenim görülen okul değişkeninde ise beklenmeyen sonuç, kız meslek lisesinin hostilete ölçeğinden de en yüksek puanı almasıdır. Normal şartlarda erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan oldukları alanyazın çalışmalarında gözlenmektedir (Aslan & arkadaşları, 2010; Çınar, 2005; Ekşi, 2003). Kız öğrencilerin bütün okullar içerisinde en yüksek saldırganlık puanını almaları, düşündürücü olduğu kadar araştırılması gereken bir durumdur. Öte yandan bu veriler, imam hatip liselerinin bütün tablolarında ortalama puanları elde ettiklerini, ancak psikolojik sağlık durumlarının fen ve Anadolu lisesi öğrencilerinininkinden kötü olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Öğrenim görülen okul türü bağlamında imam hatip liselerinde öğrenim gören ergenlerin diğer liselerde okuyanlarla psikolojik sağlık durumları bakımından anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. İmam hatip lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlık puanlarının orta düzeyde çıkması, dinî hayat ile dış dünya arasındaki sıkışmışlık ve dış dünyanın ergen için daha cazip gelmesi gibi nedenlere bağlanabilir.

Sınıf düzeyi değişkeni göz önüne alındığında en iyi psikolojik sağlık durumuna 11. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu ifade edilebilir. 10. sınıf öğrencilerinin depresyon ve hostilete, 12. sınıf öğrencilerinin ise anksiyete ve olumsuz benlikte en yüksek puanları aldıkları ve diğer sınıf düzeylerine göre daha kötü bir psikolojik sağlık durumuna sahip oldukları görülmüştür. Anksiyete ve olumsuz benlik puanlarının 12. sınıf öğrencilerinde en yüksek çıkması, öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarına bağlı olarak gelişen psikososyal sorunlarla açıklanabilir. Ülkemizdeki sınav maratonunun ne denli stresli olduğu düşünülürse ortaya çıkan tablo daha anlaşılır hâle gelecektir. 10. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık alt ölçeklerinden oldukça yüksek puanlar almaları üzerinde durulması ve araştırılması gerekmektedir. İlgili alanyazında şu sonuçlara yer verilmiştir: Batıgün ve Şahin (2003), eğitim düzeyi düştükçe problem çözme açısından bireylerin kendilerini daha yetersiz algıladığını, öfke/saldırganlık düzeylerinin ve dürtüsel davranış eğilimlerinin arttığını tespit etmişlerdir. Öztürk (2007: 65) araştırmasında son sınıfa doğru kaygının az da olsa arttığı, fakat bu artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Balat ve Akman (2006), lise öğrencilerinin psikolojik durumlarını sosyodemografik özelliklerine göre inceledikleri çalışmalarında sınıflar arası önemli farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, lise 3. sınıf öğrencilerinin daha fazla sorun davranışlar bildirdikleri

aktarılmıştır. Yazarlar, bunun nedenini, artan yaşla birlikte sorun davranışların artması, liseyi bitirme, üniversite sınavına hazırlanma, meslek seçmeye çalışma gibi stresli olaylar nedeniyle öğrencilerin daha fazla sorun yaşamaları ile açıklamışlardır.

Öte yandan, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ergenlerin psikolojik sağlık alt ölçeklerinden daha düşük puanlar elde ettiklerini görmekteyiz. Başka bir ifadeyle, daha eğitilmiş annelerin çocukları buna bağlı olarak daha iyi bir psikolojik sağlığa sahip olmaktadır. Babanın eğitim durumu ile ergen psikolojik sağlığı ilişkisinde uç puanların *okur-yazar değil* ve *okur-yazar* grupları arasında oluştuğunu görüyoruz. Burada şaşırtıcı olan nokta, *okur-yazar değil* grubunun bütün alt ölçeklerden en düşük puanı alması ile *okur-yazar değil*'in hemen sonrasında gelen *okur-yazar* grubun en yüksek puanı almasıdır. Doğrusu bu çok da beklenen bir sonuç değildir. Normal şartlarda cahil olarak değerlendirilen *okur-yazar değil* grubunun en yüksek puanları alması ve eğitim düzeyi yükseldikçe psikolojik sağlığın da buna bağlı olarak iyileşmesi beklenirdi. Oysa sonuçlar değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla, babanın eğitim düzeyi ile annenin eğitim düzeyinin ergenlerin psikolojik sağlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar açısından farklılaştığını belirtebiliriz.

Son olarak, ailenin dindarlık düzeyi ile ergen psikolojik sağlığı ilişkisinde ergenlerin depresyon puan ortalamaları dikkate alındığında, ailenin dindarlık düzeyi yükseldikçe ergenin buna bağlı olarak psikolojik sağlığının gittikçe iyileştiği, buna karşın ailenin dindarlık düzeyi düştükçe ergenin psikolojik sağlığının da bozulduğu bulgusuna ulaşıyoruz. Denilebilir ki, dinî havanın solunduğu ve ebeveynlerin dindar olduğu bir aile ortamı, çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlık sorunlarına karşı koruyucu bir işlev görmektedir.

Nitekim konu ile ilgili araştırmalar sadece kişinin kendi dindarlığının değil, aynı zamanda ebeveynlerinin dindarlıklarının da depresyona karşı koruyucu olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Miller, Warner, Wickramaratne, ve Weissman (1997)'in, anneye özgü dindarlığı çocuklarda depresyonu koruyucu bir faktör olarak araştırdıkları, 60 anne ve 151 evlat üzerinde 10 yıllık bir takip ile yaptıkları çalışmada, anneye özgü dindarlığın çocuğun buna uyumu ile çocuğu depresyona karşı koruyabileceğini tespit etmişlerdir. Çocukların depresyon hâlleri üzerine anneye özgü risk faktörlerinin etkisine dair bilgiler mevcuttur. Aynı zamanda, anne ve çocuğun dindarlığının birbiriyle ilişkili ve uyumlu olmasının çocuğu depresyona karşı koruması mantıklıdır. Annesi dine çok önem veren bir kız çocuğunun, annesi dine önem vermeyen birine göre depresyona girme olasılığı %60 daha azdır. Fakat kız çocuklarında görülen bu uyum, erkek çocuklarında görülmemektedir. Yine çocuklardaki depresyon ve annenin kiliseye gitme sıklığı arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Annesi dine önem veren bir kız çocuğunun, dini önemsemeyen anneye sahip olan bir kız çocuğuyla karşılaştırıldığında, dinin önemli olduğunu düşünme olasılığı 8 kat daha fazladır. Aynı şekilde dini hizmetlere katılmada bu oran 5 kat daha fazladır.

Miller ve diğerleri (1997), annenin dindarlığının çocuktaki depresyon ile ilişkisini iki şekilde açıklarlar: (a) Annenin dindarlığı, çocuğun yetiştirilme tarzı ve çevresinin şekillenmesine etki eder, (b) Annenin dindarlığından kaynaklanan koruyucu elementler, çocuğa aktarılabilmektedir. Çocuğun gelişim döneminde de bu etkinin devam etmesi ve koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkması beklenir. Örneklere devam edecek olursak, Varon ve Riley (1999), annenin eğitimi ve dinsel hizmetlere katılımını, dindarlığın ergen psikolojik sağlık ve sosyal fonksiyonları üzerindeki etkisini 445 ergen üzerinde yaptıkları çalışma ile analiz etmişlerdir. Buna göre, haftada en az bir kere kiliseye gitme vb. dinî uygulamalara katılan annelerin bu etkinliği, ergen çocuklarının ruh sağlığıyla ilgili problemlerinin çözümü ve daha iyi becerilere sahip olmaları açısından olumlu bulunmuş, yani anne dindarlığı ve dinî eğitimi ergen

psikolojik sağlığı üzerinde daha olumlu bir etki meydana getirmiştir. Ergen psikolojik sağlığı üzerinde ailenin geliri, eğitim düzeyi, akademik başarı gibi değişkenler de etkili olmasına rağmen, en etkili değişkenlerin anne dindarlığı ile arkadaşlardan algılanan sosyal destek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, çağın getirdiği problemlerle gittikçe yaygınlaşan depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilete gibi psikolojik sağlık sorunlarının ergen dünyasında önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Bu bulgular ergenlerin psikolojik sağlık verilerinin, iç açıcı olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Kuşkusuz, daha kesin yargılar için bu alanda diğer bilim dallarınca da gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Psikolojik sağlık sorunlarının artış göstermesinde medya ve iletişim araçlarının yanı sıra modern yaşam tarzının oluşturduğu sorunlar da etkili olmaktadır. Ebeveynler arasında yaşanan sorunlar, boşanma, psikolojik bir rahatsızlığın varlığı, aile bireylerinin birbirlerine yeterince zaman ayıramaması, aile içi şiddet ve temel değerler yerine kazanım duygusunun yerleşmesi gibi nedenler, ergen psikolojik sağlığını olumsuz etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan, bu önemli sorunun çözümünde milli eğitim personelinin ve ailelerin konuya duyarlı hâle getirilmesine, ulusal düzeyde koruyucu psikolojik sağlık çalışmalarının arttırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, D. & Çetin, F. Ç. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatrisi bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 5-13.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., & Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişiler arası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Aşkın, R., Karaca, S., Turan, M., Kuloğlu, M., & Herken, H. (1995). Depresyonlu hastalarda sosyodemografik özelliklerin klinik belirtileri ve tedavi yanıtı ile ilişkisi. *IV. Anadolu Psikiyatri Günlerinde sunulan bildiri*, Konya.
- Aydın, G. & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 2-9.
- Balat, G. U. & Akman, B. (2006). Lise öğrencilerinin psikolojik durumların sosyodemografik özelliklerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 3-12.
- Batıgün, A. D. & Şahin, N. H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-52.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Candansayar, S. & Coşar, B. (2001). Kültürlerarası psikiyatri açısından ruh hastalığı kavramı. *T Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2, 21-30.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A., Avcı, A., & Seydaoğlu, G. (2009). Çocuk ve ergen ruh sağlığı kimliğine başvuran ergen hastaların özellikleri. *Yeni Symposium*, 47(3), 142-146.
- Çınar, P. (2005). Cinsiyet ve ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 36, 59-64.
- Ekşi, A. (2003). Gözden geçirme: beş kıtada genç sorunları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(2), 78-87.
- Eliassen, H. A., Taylor, J. L., & Loyd, D. A. (2005). Subjective religiosity and depression in the transition to adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44(2), 187-199.
- Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışlarıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 3, 228-234.
- Glenn, C. L. (1997). Relationship of mental health to religiosity. *McGill Journal of Medicine*, 3(2), 86-92.

- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* 199-222, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Mayes, L. C. & Cohen, D. J. (2006). *Çocuğunuzu anlama rehberi* (1. bs.). İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- Miller, L., Warner, V., Wickramaratne, P., & Weissman, M. (1997). Religiosity and depression: ten-year follow-up of depressed mothers and offspring. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1416-1425.
- Molock, S. D., Puri, R., Matlin, S., & Barksdale, C. (2006). Relationship between religious coping and suicidal behaviors among American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 32(3), 366-389.
- Odağ, C. & Bildik, T. (2003). Ergenlerde ruhsal sağaltımı sonlandırış. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(1), 36-45
- Onur, B. (2008). *Gelişim psikolojisi* (8. bs.) Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.
- Özbyay, Y. (1996). Üniversite öğrencilerin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki. *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar, Türk Psikologlar Dergisi Yayınları*, 175-191.
- Öztürk, Ö., Odabaşıoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., & Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36-41.
- Öztürk, Z. A. (2007). İlköğretim öğrencilerinde (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) dindarlık ile kaygı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. (Tamer GENİŞ, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel ve davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sayar, K. (2000). Psikiyatri ve epistemoloji. *Yeni Symposium*, 38(3), 131-135.
- Sayar, K. (2003). Sosyal kültürel açıdan kişilik bozuklukları. *Yeni Symposium*, 41(2), 71-77.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2001). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Siyez, D. M. & Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Heyet, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Steiner, H. (2008). *Ergen terapisi* (Y. Özkardeşler Şallı, Çev.). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Şahin, N. H. & Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: (Brief Symptom inventory- BSI) Türk gençliği için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 44-56.
- Şahin, N. H., Durak, A., & Uğurtaş, S. (2002). Kısa semptom envanteri (KSE): ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 125-135.
- Şenol, S. (2005). Çocukluk ve ergenlik döneminde depresyon. B. Coşar (Ed.). *Depresyon* (s. 75-111). Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.
- Taşęın, E. Ç. & Çuhadaroğlu, F. (2006). Ergenlerde majör depresyon; risk etkenleri, koruyucu etkenler ve dayanıklılık. *Çocuk ve Gençler Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 87-94
- Toros, F. (2003). Çocukluk çağı ve ergenlik dönemi depresyonlarında risk etmenleri. *T Klin Psikiyatri*, 3, 75-79.
- Varon, S. R. & Riley, A. W. (1999). Relationship between maternal church attendance and adolescent mental health and social functioning. *American Psychiatric Association*, 50, 799-805.
- Wong, J. Y., Rew, L., Slaikou, K. D. (2006). A systematic review of recent research on adolescent religiosity/spirituality and mental health. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 161-183.

- Yapıcı, A.(2007). *Ruh Sağlığı ve din: Psikososyal uyum ve dindarlık*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Zimbardo, P. G. & Ruch, F. (1979). *Psychology and Life* (10th ed.). Glenview: Scott, Foresman and Company.



Implementability of Instructional Supervision as a Contemporary Educational Supervision Model in Turkish Education System

Hasan Basri MEMDUHOĞLU*

Mevsim ZENGİN**

Received : 01 April 2011

Accepted : 12 September 2011

ABSTRACT: In this study, implementability of instructional supervision as one of contemporary educational supervision models in Turkish Education System was evaluated. Instructional supervision which aims to develop instructional processes and increase the quality of student learning based on observation of classroom activities requires collaboration among supervisors and teachers. In this literature review, significant problems have been detected due to structural organization, structural and control-oriented supervision rather than guidance and counseling, conflicting supervisor roles, workload and inadequate time for supervision, standard assessment forms, professional incompetencies and negative attitudes of supervisors within the context of supervision subsystem of Turkish education system.

Key Words: supervision, instructional supervision, Turkish education system.

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of the study was to evaluate implementability of instructional supervision as one of contemporary educational supervision models in Turkish Education System and to determine current issues and possible measures to be taken. In addition to its contribution to the literature, this study was expected to provide decision-makers and implementers with practical knowledge to practice instructional supervision which aims to develop instructional processes and increase the quality of student learning based on observation of classroom activities by means of teacher-supervisor collaboration of supervisor and teacher.

Methods: Data were collected by means of the literature review in this study. Firstly, conceptual framework of instructional supervision was generated and available educational supervision models in Turkish education system were analyzed in terms of instructional supervision based on the literature. Also, current issues in instructional supervision and possible measures to be taken were mentioned in the sections of results and recommendations.

Results: This study was concluded with the following: significant problems have been detected due to structural organization, structural and control-oriented supervision rather than guidance and counseling, conflicting supervisor roles, workload and inadequate time for supervision, standard assessment forms, professional incompetencies and negative attitudes of supervisors within the context of supervision subsystem of Turkish education system.

Discussion and Conclusions: Instructional supervision aims at developing teaching-learning processes based on instructional activities. In terms of instructional supervision, teachers and supervisors try to

* Corresponding author: Assist. Prof., Yüzüncü Yıl University Faculty of Education, e-mail: hasanbasri@yyu.edu.tr

** Teacher, Yüzüncü Yıl University Educational Administration and Planning M. Sc. Program Student, e-mail: mevsimzengin@gmail.com

develop instructional processes and professional practices by collaboration. Instructional supervision in this respect requires collaboration among teachers, students and supervisors, active participation of those, and observation of classroom activities. Instructional supervision consists of various stages. In those stages, teachers' classroom activities are observed by supervisors according to different criteria, and the results are assessed with teachers. Instructional supervision does not include a controlling or judgmental process.

Research on educational supervision in Turkey where there is a dual, strict central structure in terms of external supervision has shown that supervisors do not focus on issues of classroom teaching and teachers rarely receive developmental feedback. It was also concluded that teacher guidance for lesson planning, delivery, and student motivation is inadequate; supervisors do not determine issues of classroom teaching and provide solutions with teachers; teachers cannot thoroughly discover their strengths and weaknesses, and hence, they are not provided with regular assistance by instructional supervision. Main issues in Turkish education system which make supervision be far away from developing instructional processes as follows:

Structural and control-oriented supervision rather than guidance and counseling: In Turkey, supervision is partly limited to control-orientation and evaluation and teachers do not receive adequate professional feedback and guidance. Control-oriented supervision makes the supervised ones defend themselves and take their weaknesses for granted that hinders development. It is stated that most teachers especially in secondary schools have been teaching without supervision and have not been given guidance for years.

Supervisor work load and inadequate time for supervision: There is a great number of educational institutions and teachers for supervisors in Turkey. It is also known that time allocated to supervision is even not enough even to recognize teachers. A responsibility of investigation given to supervisors has an adverse effect on teacher-supervisor relationships.

Professional incompetencies and negative attitudes of supervisors: Problems arisen from selecting and training of supervisors impede their own development, and negative and biased attitudes toward supervision also limit the contribution of supervision to the development of the process. Although supervisors have been more positive in recent years, it is not possible to say that the traditional method has completely been given up.

In the modern world, understanding of instructional supervision has been changing from a patriarchal to a more contemporary one. However, Turkey has delayed in terms of this alteration so that there is still something to do. With respect to this, more radical reforms, new approaches and effective measures are required to further develop teaching-learning processes. To do that,

- Supervision which focuses on guidance and development of teaching rather than structural and control-oriented one is needed. Supervisors must consider effectiveness, motivation, incentives, collaboration and participation rather than authority.
- Guidance and investigation need to be splitted into two which are to be carried out by different supervisors. There must be supervisonal teams, especially in kindergartens, primary schools, secondary schools, special education, and investigation which require expertise.
- Supervisors need to share the results of supervision, assess the process, and come up with solutions with teachers. Inexperienced teachers who need guidance more than others must come first and they must be provided adequate time.
- Supervisors need to be encouraged to follow the latest trends in instruction and supervision, and be provided with training programs periodically repeated in different fields such as "guidance", and "human relationships".

Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

Hasan Basri MEMDUHOĞLU* Mevsim ZENGİN**

Makale Gönderme Tarihi: 01 Nisan 2011

Makale Kabul Tarihi: 12 Eylül 2011

ÖZET: Bu çalışmada, Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları, çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarından biri olan öğretimsel denetim bağlamında değerlendirilmiştir. Sınıf içi etkinliklerin gözlenmesine dayalı olarak öğretimsel sürecin geliştirilip öğrenci öğrenmelerinin niteliğinin artırılmasının amaçlandığı öğretimsel denetim, denetici ile öğretmenin işbirliğini ön plana çıkarmaktadır. Alanyazın taramasına dayalı olarak yapılan araştırmada Türk eğitim sisteminin denetim alt sisteminde öğretimsel denetim bağlamında yapısal örgütlenme, rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim, birbiriyle çelişen denetmen rolleri, denetmenlerin iş yükü, denetime ayrılan sürenin yetersizliği, standart değerlendirme formları, deneticilerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanan önemli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: denetim, öğretimsel denetim, Türk eğitim sistemi.

GİRİŞ

Bilginin üretiminde ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimler, örgütleri ve çalışanları sürekli öğrenmeye zorlamaktadır. Bu yoğun değişim ortamından etkilenen örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Günümüzde eğitime yeni anlam yüklenmeye başlanmış, bu bağlamda eğitimde benimsenen amaç, ele alınan içerik, uygulanan yöntem ve kullanılan araç-gereçler değişmeye başlamıştır. Eğitimin başat unsuru olan öğretmenlerin bu değişime ayak uydurabilmesi için sürekli ve sürdürülebilir yenilenmeye gereksinimleri vardır. Bunu sağlamanın yollarından biri de rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren çağdaş denetim yaklaşımlarıdır.

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında çağdaş denetim yaklaşımlarının önemli rolü vardır. Bunlar arasında kliniksel denetim, öğretimsel denetim, sanatsal denetim, farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim gibi denetim yaklaşımları sayılabilir. Bu denetim yaklaşımlarından biri olan öğretimsel denetim, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere odaklanarak öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlamada önemli bir rol üstlenen öğretimsel denetim yaklaşımı, hem öğrencilerin akademik anlamda gelişmelerine destek olmakta hem de belirlenmiş olan öğretimsel amaçların en üst düzeyde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Öğretimsel denetim sürecinin başarıya ulaşmasında öğretmen ve denetmen arasındaki işbirliği, iletişim, koordinasyon ve objektif bir gözlem anlayışı önemli bir yere sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinin birer parçası durumunda olan program, materyaller ve uygulanan yöntemler de öğretimsel denetimin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretimsel denetim bağlamında Türk Eğitim Sistemindeki denetim uygulamalarını değerlendirmek, bu konuda yaşanan güçlükleri ve alınabilecek önlemleri belirlemektir. Tarama modelindeki araştırma, alanyazın taramasıyla yapılmıştır. Öğretimsel denetim sürecine ilişkin kavramsal betimlemeden sonra Türk Eğitim Sistemindeki mevcut eğitim denetimi uygulamaları, öğretimsel denetim açısından analiz edilmiştir.

* Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: hasanbasri@yyu.edu.tr

** Öğretmen, Yüzüncü Yıl Üniversitesi EYYPE Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: mevsimzengin@gmail.com

ÖĞRETİMSSEL DENETİM

Denetim ile ilgili yapılan tanımlar, denetime ilişkin bakış açısına, denetime yüklenen anlama ve yapılan vurgulara göre değişmektedir. Klasik yaklaşımlara göre denetim; kontrol ve değerlendirme süreci, çağdaş yaklaşımlara göre ise, rehberlik ve geliştirme süreci olarak görülmektedir. Bu yaklaşım eğitim örgütlerinin denetimi için de geçerlidir (Balıcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu, & Apaydın, 2007). Buna göre, Lunenburg ve Ornstein (2004) eğitim denetimini, amaçlarından sapmasını önlemek için okulların işleyişini izleme ve düzeltme süreci olarak tanımlarken Cogan (1973) öğretim programının değerlendirilmesi ve öğretim sürecinin geliştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Middlewood (1997) öğretmen denetimini, kariyer gelişimi, mesleki gelişim, öğretimde problem yaşayan öğretmenlere rehberlik, danışmanlık yapma ve yetiştirme odaklı olarak görmüş, Gordon (1991) ise eğitim denetimini, öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik yapma olarak tanımlamıştır (Aktaran: İlğan, 2008). Benzer bir yaklaşımla Glickman (1990), denetim kavramını öğretmene yapılan doğrudan yardım, programın, eğitimcilerin, grupların geliştirilmesi yoluyla öğretimi geliştiren bir okul işlevi olarak tanımlamıştır.

Bir sistemin sağlıklı işleyişinin ve sürekli gelişmesinin temel yollarından biri, sistem ile ilgili dönüt sağlayan, düzeltme ve süreci geliştirme çabalarını esas alan denetim hizmetlerinin sunulmasıdır. Bu durum, eğitim örgütleri için de geçerlidir. Eğitim sisteminde denetim hizmetlerinin yürütülmesi gerektiği yönünde eğitimciler arasında ortak bir anlayışın olduğu söylenebilir. Ancak, bu hizmetlerin sunulduğu şekli ve denetimin nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar ve eleştiriler devam etmektedir.

Eğitimin saptanmış amaçlarına genelde sınıf içinde yapılan öğretim etkinlikleriyle ulaşılabilmektedir (Taymaz, 2002). Bu nedenle eğitim sisteminde sınıf içi denetimle öğretim sürecini geliştirmeye yönelik öğretimsel denetim kavramı ortaya atılmıştır. Öğretimsel denetim, öğretmen, öğrenci ve denetmen arasında iş birliğini ve aktif katılımı öne çıkaran bir süreçtir (Forsyth, 2005, Aktaran: İlğan, 2008). Öğretimsel denetimde öğrenciler, öğretmen ve denetmenin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi yoluyla öğretmene yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

Öğretimsel Denetimin Önemi ve Temel İşlevleri

Öğretimsel denetim, birçok araştırmacı tarafından kliniksel denetimin bir boyutu olarak algılanmaktadır (Aydın, 2005; Goldhammer, Anderson, & Krajewski, 1980, Aktaran: Pehlivan, 2007). Alanyazında öğretimsel denetimin öğretim sürecinin geliştirilmesi ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi gibi önemli işlevleri olduğuna dair çeşitli çalışmalar mevcuttur. Harris (1963, 1986)'e göre öğretimsel denetim, öğrencilerin öğrenmesini güçlendirmek amacıyla okulun ve dersin işleyişini geliştirir. Glickman (1990), öğretimsel denetim için yapılandırıcı metaforunu kullanarak bu denetimin okuldaki tüm unsurları ve etkinlikleri aynı amaç doğrultusunda birleştirdiğini belirtmektedir. Sürekli gelişime açık olan ve öğretimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada pusula görevi gören öğretimsel denetim (Erdem, 2006), öğretim sürecinin geliştirilip iyileştirilmesini sağlayarak böylelikle öğretmenin mesleki gelişimine de katkı sağlar. Knoll (1987), Retting (2000), Pfeiffer ve Dunlap (1982)'e göre ise öğretimsel denetim etkinliklerinin en önemli katkılarından biri de öğretmenin motivasyonunu, görev sorumluluğunu ve öğretme performansını geliştirmesidir (Aktaran: Thobega & Miller, 2003).

Öğretimsel denetim, sınıftaki öğretimi geliştirmeyi amaçlar (Tunison, 2005). Ayrıca, öğretmenin sınıf içindeki tutumunun olumlu yönde değişmesine katkı sağladığı ve öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu da belirtilmektedir. Nitekim öğretimsel denetimde denetmenler, öğretmen ve öğrencilerin etkili bir şekilde gelişimlerinden sorumludurlar (Glanz, Shulman, & Sullivan, 2007).

Öğretimsel denetim, öğretmenlere performanslarına ilişkin objektif bir geri bildirim sağlayarak öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenmelerini ve başarılarını artıracak stratejileri uygulamaları yönünde geliştirir (Olivia & Pawlas, 2004, Aktaran: Glanz, 2005). Ayrıca, öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi yolu ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğine katkıda bulunur.

Öğretimsel Denetim Süreci ve İlkeleri

Gensante (1994)'ye göre klasik denetim, sınıfı sadece gözlemleyerek yargılamayla yetinir. Oysa öğretimsel denetim, öğretim sürecinin iyileştirilmesi yönünde stratejiler geliştirmeyi hedefler. Bu yüzden öğretimsel denetim, beş aşamadan oluşmaktadır (Cogan, 1973; Glickman, 1990):

1. *Aşama: Öğretmenle Ön Tanışma.* Bu ilk aşamada denetmen, öğretmene yapacağı gözlemin amacını ve sebebini açıklar ve gözlem yaparken uygulayacağı yöntemi belirtir. Bunlar gözlem yapılmadan önce gerçekleştirilir ki hem öğretmen hem de denetmen için her şey daha açık hâle getirilir (Glickman, 1990; Sergiovanni & Starratt, 2007). Bu aşamada denetmen, öğretmenin beklenti ve bilgi düzeyi hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Thobega & Miller, 2003).

2. *Aşama: Sınıf Gözlemi.* Bu aşamada öğretmen ve öğrenci performansı sınıf ortamında gözlenir ve eğitimsel eleştiriler yapılır. Böylece ilk elden bilgiye ulaşılmış olur. Bu aşamada not tutmanın yanı sıra, sağlıklı verilere ulaşmak için video ya da ses kayıtlarından faydalanılır (Hazi & Rucinski; 2005; Sergiovanni & Starratt, 2007). Gözlem safhası, denetmene öğretmenin becerisi, süreçteki üstünlükler ve eksiklikler hakkında bilgi verirken öğretmene de dönüt sağlar (Thobega & Miller, 2003).

3. *Aşama: Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık.* Bu aşamada gözlemci elde etmiş olduğu verileri analiz ederek gözlem sonrası görüşme için hazırlık yapar. Hazırlık süresince denetmen, öğretmeni nasıl cesaretlendireceğine, sunacağı alternatifleri nasıl geliştireceğine, öğretmenle kuracağı öğretimsel diyalogun nasıl gerçekleşeceğine dair çalışmalar yapar.

4. *Aşama: Gözlem Sonrası Görüşme.* Bu adımda öğretmene değerlendirmeye ilişkin puanlamaya dayalı geri bildirim verilerek gözlemlerde elde edilen veriler tartışılır. Denetmen, gözlem ve görüşlerini aktararak öğretmenin öğretimsel açıdan gelişmesi için planlarını ve önerilerini paylaşır. Sonraki denetim için amaçlar birlikte oluşturulur.

5. *Aşama: Önceki Adımların Eleştirilmesi.* Bu son aşamada, öğretmenin sağladığı dönüt, uygulamaların devamı, yeniden düzenlenmesi ya da değiştirilmesi hususunda denetmenin öğretmen ile çalışmalarına yön verir.

Yukarıda sıralanan bu adımlarda denetmen tarafından öğretmenin sınıf içi etkinlikleri, birçok faktör esas alınarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları analiz edilir. Başarılı bir sonuç elde edebilmek için de yargılamak ve suçlamak yerine karşılıklı işbirliği gereklidir. Ancak bu şekilde etkili bir sonuç elde edilmiş olur.

Öğretimsel denetim, kontrol ya da yargılama sürecini içermez (Aydın, 2005). Öğretimsel denetim sürecinde dikkate alınan ve ön plana çıkarılan temel kavramlar şunlardır: Öğretmeni ve öğretimi geliştirme, sınıf yönetimi disiplini (Glickman 1990; Glickman, Gordon, & Ross-

Gordon, 2001; Unruh 1977), iletişim, öğretim programı, grup ilişkileri, gözlem yapma, problem çözme ve karar alma, araştırma ve motivasyon (Pajak, 1990; Tunison, 2005).

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM UYGULAMALARININ ÖĞRETİMSEL DENETİM BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetimi, bakanlığın Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı bakanlık müfettişleri ile her ilde eğitim denetmenleri başkanlıklarına bağlı eğitim denetmenleri tarafından yapılmaktadır. Ayrıca, bakanlık merkez örgütünde iç denetim birimine bağlı iç denetmenler de görev yapmaktadır. Görüldüğü gibi Türkiye’de, eğitimde denetim sistemi dış denetim bağlamında ikili ve katı bir merkezi yapıya sahiptir (Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör, & Oğuz, 2007).

Türkiye’deki eğitim denetimine ilişkin yapılan çalışmalarda, denetmenlerin sınıf içi öğretimsel sorunlara eğilmedikleri, öğretmenlerin oldukça seyrek gelişimsel dönüt aldıkları, öğretmenlerin rehberliğin kaynağı olarak diğer öğretmenleri gördükleri, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını belirleme ve bu konularda öğretmene yardım sağlama ile ilgili denetmen tutum ve davranışlarının yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda ayrıca, çevre ile ilişkiler geliştirmede denetmenlerin yetersiz kaldıkları, öğretmenlere, ders planlama, dersi sunma, öğrenciyi güdüleme ve öğrenci başarılarını değerlendirme konularında yapılan rehberliğin yetersiz olduğu, denetmenlerin programlarla ve sınıf içi öğretimle ilgili sorunları ve çözümleri öğretmenlerle birlikte saptamadıkları, öğretmenlerin uygun öğretimsel denetim yardımı almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Balcı ve diğerleri, 2007; Burgaz, 1995; Memduhoğlu, 2009; Sarıyar, 1997; Yücel & Toprakçı, 2009).

Karagözoğlu (1977), yaptığı araştırmada ilköğretim müfettişlerinin (eğitim denetmenleri) eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve öğretimin yürütülmesinde öğretmenlere yeterli yardımcı sağlayamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Büyüksık (1989), Ecevit (1996), Gökcyer (1997), Gün (2001), Kartal (1997), Memişoğlu (2001); Sarı (1987) ve Ünal (1999) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Aktaran: Arslantaş, 2007).

Taymaz (2002)’a göre değerlendirmede açıklık ilkesine tam uyulmamakta, öğretmenler üstünlüklerini ve eksikliklerini tam olarak öğrenememekte, dolayısıyla ders denetimi yolu ile yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde fazla etkili olamamaktadır.

Topçu (2010)’ya göre denetimin amacına ulaşması için derse hazırlık, dersin sunulması, sınıf yönetimi, öğrencilerle etkileşim vb. etkinliklerin gözlemlenmesi ön koşuldur. Bunun yanı sıra, öğretmenin genel tutum ve davranışı, öğrenci ve diğer öğretmenlerle iletişimi, ders dışı gerçekleştirdiği öğretim etkinlikleri ve tüm bu etkenlerin davranışa dönüştürülme derecesinin izlenmesi gerekir. Bu izleme, bir süreklilik gerektirir. Bu nedenle öğretmenleri sürekli izleme, sorunlarını paylaşma ve önlemleri tartışarak birlikte belirleme öğretmene yardımcı olunması açısından daha etkili olur.

Öğretimsel denetim bağlamında, Türk eğitim sisteminde denetim hizmetlerinin öğretim sürecini ve öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmekten uzak olmasına neden olan belli başlı sorun alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Yapısal örgütlenme: Bütün örgütlerde görülen sorunlar genellikle, sistemin yapı ve işleyişinden kaynaklanır (Can, 2004). Eğitim denetmenliği ve bakanlık müfettişliği şeklindeki ikili örgütlenme ve iki birim arasında organik bir bütünlük ve işbirliği bulunmaması, öğretmenlere mesleki yardımı ve öğretimi geliştirmeyi esas alan denetim anlayışını sınırlandırmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, denetimin rehberlik ve süreci geliştirme

amacından ziyade kontrol etme, hata arama ve değerlendirme amacıyla yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Balcı ve diğerleri, 2007). Özellikle bakanlık müfettişlerinin genellikle işletme anlayışına dayalı kurum denetimi yapmaya yoğunlaşmaları, öğretim sürecini geliştirmeye yönelik rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren denetim anlayışıyla örtüşmemektedir. Ayrıca, sürekli sahada (sınıf, okul) bulunması gereken bakanlık müfettişlerinin merkezde bulunmaları, sürekli rehberlik ve denetimi olumsuz etkilemektedir. Nitekim bakanlık denetmenlerinin görev alanına giren ortaöğretim kurumlarında ders denetiminde sürekliliğin sağlanmadığı, uzun yıllar ders denetimi görmeyen ve rehberlik almayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu belirtilmektedir (Taymaz, 2002).

Rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim: Türkiye’de eğitim denetimi, hâlen kontrol odaklı ve değerlendirmeye sınırlı olarak yapılmakta, öğretmenlere yeterli ölçüde mesleki yardımda bulunulamamakta ve rehberlik edilememektedir. Denetimlerde kimi zaman plan, evrak, dosya, defter gibi biçimsel konulara ağırlık verilmekte; rehberlik, öğretmenlere öğretim sürecini geliştirmeye yönelik mesleki yardım gibi asıl hususlar ikinci planda kalabilmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticilerin, son dönemlerde bu anlayışın kısmen değişmesiyle birlikte denetimde daha çok evrak denetiminin yapıldığı, öğretmenlerin sınıf içi öğretim eksikliklerinin belirlenip giderilmesine ve mesleki gelişimlerine pek odaklanılmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır (Memduhoğlu, 2009).

Burgaz (1995), denetmenin değerlendirme ve rehberlik rollerinde olduğu gibi öğreticilik rolüne ilişkin olarak birtakım yetersizliklerinin de olduğunu belirtmektedir. Denetimde öğretimsel yardımdan çok, öğretmenlerin hataları ve eksikleri üzerinde durulduğu, öğretmenlerin eğitim programlarında ortaya çıkan sorunların tek kaynağı olarak görüldüğü belirtilmektedir. Denetimde, öğretime ilişkin üstünlüklerini görmeleri, hata ve eksikliklerini gidermeleri için öğretmenlere çözüm üretmek yerine genel olarak durumun raporlanması ile yetinilmektedir.

Kontrol odaklı ve değerlendirmeye yönelik denetim, denetleneni, savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yöneltir. Bu da gelişmeyi önler. Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken denetmenin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işlevine aykırı düşmektedir. Ayrıca, öğretmen denetimlerinde daha çok onların “neleri yaptıkları” değerlendirilmekte, geliştirmeye yönelik olarak “neleri yapabilecekleri” ihmal edilmektedir. Bu uygulama, onun liderlik, eğiticilik, rehberlik ve yardım rollerine de uygun değildir.

Yavuz (1995) tarafından yapılan çalışmaya göre, denetmenler, denetim öncesi ve sonrası, öğretim ve denetim ile ilgili görüşmelere pek yer vermemektedir. Özbek (1998)’e göre, öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak tanınmaması, ders denetiminden önce öğretmenle görüşülmemesi ve denetimden sonraki değerlendirme sürecine katılmaması öğretim sürecinin ve öğretmenlerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Öğretimsel denetim, doğası gereği, kontrol etme ve hata aramaya yönelik olmadığından baskın denetim şeklinde değil, öğretmenle önceden haberli şekilde yapılır. Taymaz (2002), ders denetiminde kontrolü gerektiren özel durumlar dışında önceden öğretmene haber verilmesinin gerekli olduğunu, habersizce yakalama görüşünün yarar sağlayamayacağını belirtmektedir. Denetmenin sınıfa öğretmenle birlikte girmesi, ona öğretime başlama hazırlığını izleme imkânı verecektir. Baskın denetim ya da öğretmenin derse başladıktan sonra denetmenin sınıfa girmesi hâlinde, öğretim etkinliği düzensiz olarak bölünecek, öğrenciler beklenmedik bir ziyaretçi ile

karşılaşacak, bir baskın havası yaratılarak korku ve kuşku hâkim olacak ve öğretmenin sürece gönüllü katılımı olumsuz etkilenecektir.

Birbiriyle çelişen denetmen rolleri: Denetmenlere, rehberlik ve soruşturma görevlerinin birlikte verilmesi, denetmenlerin rehberlik ve sorgu yargıçlığı rollerini oynamalarına neden olmakta, bu da rol çatışmalarına yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda rehberlik ve soruşturmanın aynı kişide toplanmasının, öğretmen-denetmen ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 1990, Aktaran: Uygur, 2006).

Rehberlik ve mesleki yardım, doğası gereği, sürece gönüllü katılımı ve açıklığı gerektirir. Oysa Türkiye'deki eğitim denetimi uygulamalarında bir eksikliğin belirlenmesi durumunda, olumsuz değerlendirmeye tabi tutulacağını, hakkında soruşturma açılabileceğini bilen bir öğretmenin denetim sürecine gönüllü ve çok açık şekilde katılımı beklenemez. Soruşturma görevinin verilmesi, teftişte gönüllülüğü ve öğretmenlerin güvenini azaltmaktadır. Nitekim Burgaz (1995)'a göre, öğretim sürecinin geliştirilmesi için birlikte çalışması beklenen denetmenlerin ve öğretmenlerin açık iletişimden kaçınmaları, öğretimsel etkililik açısından önemli bir eksiklik olur. Yapılan araştırmalarda, denetmenler ile öğretmenler arasında sağlıklı bir diyalogun olmadığı ve güven ortamının oluşmadığı (Balcı ve diğerleri, 2007), denetimin denetmenler açısından eksiklikler bulma, öğretmenler açısından ise eksiklikleri saklama çabası olarak algılandığı belirlenmiştir (Memduhoğlu, 2009). Başka bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin sorunlarını denetmenlere açıklamaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kapusuzoğlu, 1988).

Denetmenlerin iş yükü ve denetime ayrılan sürenin yetersizliği: Denetmenlerin denetlemekle yükümlü oldukları kurum ve öğretmen sayısı oldukça fazladır. Buna bir de incelemeler ve soruşturmalar eklenince iş yükleri daha da artmaktadır. Buna karşın sayıları yeterli değildir. Denetmenler zamanlarının çoğunu soruşturmalara ayırdıklarından, kimi zaman düzeltme-geliştirme çabalarını geçiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Oysa soruşturma belirli rutin süreçleri olan bir iştir ve başkalarınca da yapılabilir. Denetmenler sahip oldukları zaman, birikim ve çabayı bürokratik işlemler yerine öğretmenlerin geliştirilmesine ayırabilmelidirler.

Türkiye'de uygulanan denetim, gereksinim odaklı olmaktan çok, standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun olmasın bütün kurum ve kişiler, aynı süre ve biçimde, aynı formlara göre değerlendirilmektedir. Oysa denetmenler, yardım ve katkılarına daha fazla gereksinim duyan kurum ve kişilere daha fazla zaman ayırabilecek iken, zaten belirli bir yeterliğin üstündeki kurum ve kişileri de denetlemek için zaman ve kaynak harcamaktadırlar. Denetim için ayrılan sürenin öğretmenleri çeşitli yönleri ile tanıyıp değerlendirmeye bile yetmediği, öğretimsel yardım yoluyla öğretim sürecinin geliştirilmesine fırsatın dahi kalmadığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticiler, öğretmen denetimlerinin bir-iki saatle sınırlı olduğunu, öğretmenleri ve öğretim sürecini geliştirmeye yönelik desteğin bu süre zarfında verilemeyeceğini belirtmişlerdir (Memduhoğlu, 2009).

Standart değerlendirme formları: Türkiye'de sınıf ve branş öğretmenlerinin denetiminde "Öğretmen Teftiş Formu" denilen yasal olarak geliştirilmiş standart gözlem formu kullanılmaktadır. Ders gözleminde kullanılan standart değerlendirme formları, öğretmenlerin sadece belirli ölçütler açısından değerlendirilebilmesine olanak vermektedir. Bu yüzden, denetmenlerin bu ölçütler dışında değerlendirilebilecek noktalarla ilgili görüşlerini yazabilecekleri ve değerlendirme yapabilecekleri esneklik mevcut değildir. Yücel ve Toprakçı (2009) ise araştırmalarında formun biçim bölümünde eğitsel ve öğretimsel denetimin yer alma düzeyinin eşit olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Taymaz (2002), formlara dayalı değerlendirmelerin öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi üzerinde etkili olmadığını

belirtmektedir. Çünkü öğretmenler ders denetimlerinde değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapıldığını, formlarda ne gibi soruların yer aldığını bilmemektedirler. Değerlendirmelerde açıklık ilkesine uyulmadığından, öğretmenler değerlendirme formlarına bakarak üstün yönlerini ve eksikliklerini öğrenememektedirler.

Denetmenlerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz tutumları: Denetmenlerin seçimi ve yetiştirilmelerinden kaynaklanan sorunlar, kendilerinden beklenen, süreci geliştirmeye yönelik katkılarını sınırlandırmaktadır. Bazı denetmenlerin denetime klasik kontrol ve hata arama anlayışıyla yaklaşması, bir başka sorun kaynağı olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler, denetmenlerin genel tutum ve davranışlarından hoşnut olmadıklarını, denetmenlerin ön yargılı, eleştirici, sabit fikirli, kuralcı ve resmi olduklarını, güvenmeyen ve katı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Son dönemlerde denetmenlerin daha sıcakkanlı, paylaşımcı ve daha ılımlı olmalarına, rehberlik yönü ağır basan yaklaşımlar sergilemelerine karşın eski klasik anlayışın tamamen ortadan kalkmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca bazı denetmenlerin ders denetimi sırasında öğrencileri karşısında öğretmene yersiz söz ve harekette buldukları, ders anlatımı esnasında öğretmenin otoritesini sarsıcı mahiyette derse müdahale ettikleri belirtilmektedir (Memduhoğlu, 2009). Karagözoğlu (1972) yaptığı araştırmada, denetmenlerin insan ilişkilerine gereken önemi vermedikleri ve öğretmenlere rehberlik edebilecek yeterlikte olmadıkları sonucuna varmıştır.

Denetmenle öğretmenin aynı eğitim düzeyinde (lisans) olmasının işbirliği ve güveni güçleştirdiği ve hizmet içi eğitimdeki süreksizliğin denetmenlerin etkililiğini azaltan önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Can, 2004). Denetmenlerin lisanüstü eğitim ile geliştirilmesi konusunda gerekli ve özendirici önlemlerin alınmaması, denetmenlerin niteliksel yeterliğini de olumsuz etkileyen başka bir unsurdur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretimsel denetimde, öğretmen ve denetmenin bir araya gelerek, öğretim sürecini, mesleki bilgi ve uygulamaları işbirliği içinde geliştirmeleri, böylelikle öğrencilere daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmaları amaçlanmaktadır. Böylece, öğretimin, öğretmen ve öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine odaklanılmış olur (Glanz, Shulman, & Sullivan, 2007; Jeffrey, 2005).

Türkiye’de eğitim denetimi, uzun yıllar boyunca, kontrol etme boyutuyla ele alınmıştır. Kısmen de olsa hâlen bu anlayışla yürütülmekle birlikte geliştirme boyutuna vurgu yapan değerlendirme ve uygulamalar da yaygınlaşmaktadır. Çağdaş dünyada denetim anlayışı ve hizmetleri ataerkil anlayıştan günümüzdeki öğretim ve gelişme odaklı çağdaş anlayışa doğru değişirken Türkiye’de geç başlayan bu gelişme sürecinin henüz kat edeceği çok mesafe vardır.

Türk eğitim sisteminde, öğretimsel denetim anlayışına uygun olarak, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine, öğretmenlere bu doğrultuda gerekli mesleki yardımın yapılmasına ve denetim hizmetlerinin etkililiğinin artırılmasına yönelik girişimler sürdürülmekle birlikte, daha köklü reformlara, yeni yaklaşımlara ve etkili önlemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla:

- Eğitimde biçimsel ve kontrol odaklı denetimden rehberlik ve öğretimi geliştirme odaklı denetime ağırlık verilmelidir.
- Eğitim denetimi sistemindeki mevcut ikili yapıya son verilerek denetim sistemi bütünleştirilmeli, rehberlik ve denetim görevi ile soruşturma görevlerini yürüten ayrı birimler oluşturulmalıdır. Özellikle soruşturma rolü, mesleki yardım ve rehberlik rolü ile çelişmektedir. Bu nedenle soruşturma görevini yerine getirecek denetmenler ayrılmalıdır. Denetmenlerin arasından gönüllü olanlar arasından soruşturmacı müfettişler seçilip bu görev için özel olarak

yetiştirilmelidirler (Arslantaş, 2007; Kayıkcı, 2005). Rehberlik ve denetim ile ilgili gruplar, branşlara göre örneğin, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim ve soruşturma gibi uzmanlık gerektiren alanlarda oluşturulmalıdır.

- Eğitim sistemimizde sonuç değerlendirmesi (summatif) yerine süreç (formatif) değerlendirmesine odaklı bir denetim anlayışı benimsenmelidir. Sonuç değerlendirme, geçmiş davranışlarla ilgilenen, başarıyı belgeleme konusu üzerinde odaklanmış, belli bir etkinlik döneminin sonunda yapılan nicel bir değerlendirme yaklaşımına dayalıdır. Oysa süreç değerlendirme, beklenen davranışlarla ilgilenen, güçlü ve zayıf yönler üzerine birlikte odaklanan, mesleki gelişime katkı sağlayan, nitel bir değerlendirme yaklaşımı kullanan, süreç boyunca yapılan araştırma odaklı bir etkinliktir. Bu nedenle eğitim denetiminde iyi düzenlenmiş bir süreç değerlendirme sistemi kurulmalı ve sonuç değerlendirme ancak bunun sonucunda yapılacak bir etkinlik olmalıdır.

- Denetmenlerin rollerinin, inceleme ve soruşturmadan öğretimsel liderlik ve rehberlik yönünde değiştirilmesi gerekmektedir. Denetmenler çalışmalarında; güdülemeyi ve morali artırmayı, iş doyumunu sağlamayı esas almalıdırlar. Denetimde yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı ön plana çıkarmalıdırlar.

- Denetmenler, denetledikleri öğretmenlerle birlikte sorunları değerlendirmeli, çözüm önerileri geliştirmeli ve bir gelişim plânı hazırlamalıdırlar (Memduhoğlu & Taymur, 2009).

- Türk eğitim sisteminde ilköğretim kurumlarında görevli bütün sınıf ve branş öğretmenlerinin denetiminde standart bir gözlem formu kullanılmaktadır. Ders gözleminde kullanılan standart değerlendirme formları, öğretmenlerin sadece belirli ölçütler açısından değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu yüzden, denetmenlerin bu ölçütler dışında değerlendirilebilecek noktalarla ilgili görüşlerini yazabilecekleri ve puanla değerlendirebilecekleri bölümlere de denetim formunda yer verilmesi gereklidir (Pehlivan, 2007). Kullanılmakta olan gözlem formlarına alternatif olarak daha bütüncül ölçütler içeren ve denetmenlere esneklik alanları yaratacak yeni gözlem formları ve ölçütleri hayata geçirilmelidir.

- Denetmenlerin öğretmenlerle daha insancıl ve sevecen iletişim kurma yönündeki olumlu değişimi sürdürülmelidir.

- Okullarda denetimin niteliğinin artırılması için denetmen sayısı artırılmalıdır

- Denetimde daha fazla gereksinim duyan ve özellikle görece deneyimsiz olan öğretmenlere öncelik verilmeli, denetimlerde bunlara daha çok zaman ayrılmalıdır.

- Denetmenlerin meslek öncesi yetiştirilmeleri sürecinde, uygulanacak eğitim programı mevcut program dikkate alınarak yeniden hazırlanmalıdır. Bu programa mesleki yardım ve rehberliğe ağırlık veren konuları içeren dersler konmalıdır. Özellikle, “rehberlik”, “sağlıklı insan ilişkileri”, “mesleki yardım ve rehberlikte yeni anlayışlar” gibi dersler, yetiştirme programına konulmalıdır.

- Denetmenler, eğitim-öğretim ve denetim konusunda yenilikleri izlemeleri yönünde özendirilmelidir (Kunduz, 2007).

- Denetmenler, eğitim-öğretimde meydana gelen gelişmelerden haberdar edilmeleri için her yıl periyodik hizmet-içi eğitimlere alınmalıdırlar. Bu kapsamda hâlen görev yapmakta olan denetmenler, en az iki yılda bir özellikle “mesleki yardım ve rehberlik” ve “insan ilişkileri” gibi konularda hizmet-içi eğitim programlarından geçirilmelidirler. Bu konuda olanaklar ölçüsünde eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleriyle işbirliği yapılabilir.

• Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi alt sisteminin yapısal sorunları ve işleyişi ile ilgili diğer tüm paydaşların (bakanlık merkez yöneticileri, bakanlık müfettişleri, eğitim denetmenleri, okul yöneticisi ve öğretmenler) görüşlerinin alındığı nicel ve nitel yöntemlerin (bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri) bir arada kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Arslantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., & Apaydın, Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-121.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294.
- Gensante, E. M. (1994). *A vision for instructional supervision: Mission impossible?* Retrieved October 21, 2008, from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JSD/is_11_51/ai_77196962
- Glanz, J. (2005). *On vulnerability and transformative leadership: an imperative for leaders of supervision*. Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, Athens, Georgia.
- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). *Impact of instructional supervision on student achievement: can we make the connection?*. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon.
- Harris, B. M. (1963). *Supervisory behavior in education*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Harris, B. M. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hazi, H. M. & Arredondo Rucinski, D. E. (2005). *Refocusing on the ritual of teacher evaluation: Implications for the future of supervision*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, Athens, Georgia.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). *Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kayıkçı, K. (2005). *MEB denetmenlerinin teftiş alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri*. Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını.

- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: concepts and practices* (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth Publishing.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S., & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70.
- Memduhoğlu, H. B. (2009). *Paydaşların gözüyle Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Memduhoğlu, H. B. & Taymur, A. (2009). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası, Ankara.
- Özbek, Ç. (1998). *İç denetim mesleki uygulama standartları*. İstanbul: İç Denetim Enstitüsü Yayınları No:2.
- Pajak, E. (1990). *Identification of dimensions of supervisory practice in education: reviewing the literature*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, USA.
- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sarıyar, Y. (1997). *İlköğretim okullarında branş öğretmenlerinin denetiminde kullanılmakta olan teftiş formunun ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: a redefinition*. USA: McGraw Hill.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Thobega, M. & Miller, G. (2003). Relationship of instructional supervision with agriculture teachers’ job satisfaction and their intention to remain in the teaching profession. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 57-66
- Topçu, İ. (2010). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39
- Tunison, S. (2005). *Instructional supervisory policies and practices*. Retrieved October 20, 2008, from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf>.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerine klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yücel, H. & Toprakçı, E. (2009). *Öğretmen denetiminin ihmal edilen boyutu olarak eğitsel denetim*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası, Ankara.