

EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL ARAÇ KULLANIMI: KISA ÖYKÜ ÖRNEĞİ

VISUAL MATERIALS IN THE TEACHING OF LITERATURE: A SHORT STORY APPLICATION

Arda ARIKAN*

ÖZET: Bu çalışmanın amacı görsel araçlı bir edebiyat dersinin işlenişini süreç ve sonuçlarıyla birlikte tanımlamak ve edebiyat öğretiminde görsel araçların önemini vurgulamaktır. Kısa bir öykü ve onun analizinde kullanılan terim ve bilgileri öğretmede kullanılan görsel araçlı bu öğretim planında edebî kavram ve dönemler okuma öncesi ve okuma süreci etkinlikleri yoluyla görsel araçlarla desteklenmiş ortamlarda öğretilmiş ve öğrencilerin uygulamaya yönelik izlenimleri ve bireysel gelişimlerini değerlendirmeleri açık uçlu sorular yardımıyla elde edilmiştir. Yazılı yoklamalardan elde edilen sonuçlar da karşılaştırılmış ve uygulama grubunun sınavları arasındaki ortalamalarının daha büyük fark olduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğreticinin izlenim ve değerlendirmeleri ile sınav aracı yöntemiyle elde edilmiş bulunan araştırma sonuçları görsel araçlarla desteklenmiş edebiyat derslerinin öğrenci başarısını artırdığını ve dersin işlenmesi için olumlu ortamlar yarattığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, öğretim, görsel araç, dönem, kavram.

ABSTRACT: The aim of this paper is to introduce and discuss a literature class in which visual materials were used to support and enhance the learning of literature. In this short story teaching plan, which aims at teaching relevant terminology and the literary period, visual materials were used in pre-reading and in-reading stages, and students' opinions on the teaching process were collected through a questionnaire containing open-ended questions. Two tests measured students' success in the learning of these items, and it was found that the difference between the scores of the experiment group showed greater difference. The findings of this study, which were gathered through the teacher's and students' observations and evaluations, suggest that literature teaching supported by visual materials increases success and helps creating a positive classroom atmosphere.

Keywords: Literature, teaching, visual material, period, concept

1. GİRİŞ

Öğretmen adaylarının eğitim yaşamımızda gerçekleşmekte olan değişikliklere uyum sağlamalarına ve gereken öğretim değişikliklerini yapmalarına duyulan gereksinim gittikçe artmakta ve bu gereksinim özellikle de öğrenci merkezli yeni

öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına gösterimini zorunlu kılmaktadır. Bu gereksinimlerden biri de eğitim ve öğretimin her alan ve seviyesinde görsel araçların öğrenci merkezli olarak kullanılmasıdır. Görsel araçların öğretmen adayları tarafından etkili bir şekilde kullanılmasını gerçekleştirmek için de görsel araçların ileride uygulamalarını beklediğimiz öğretmen adaylarına tanıtılması ve hatta uygulamaları izlemelerine olanak sağlanarak işlem hakkındaki görüşlerinin alınması da gerekmektedir.

Görsel araçlar hemen tüm düzey ve derslerde kullanılabilen ve öğrenci merkezli öğretime önemli katkıları olabilmektedir (Açıkgöz, 2003). Öğrenci merkezli yaklaşımlar özellikle öğrenim süreçlerinde farklı araç- gereç kullanımını zorunlu kılmakta ve ders araçları sözcük temelli ders yapılarından internet kullanımına kadar çeşitlenmektedir. Kısacası son dönem eğitim ve öğretim süreçlerinde görsellik ve öğrenme ilişkisinin güçlendiği görülmektedir. En çok kullanılan öğretim aracı olan ders kitaplarının içeriklerine ve konu alanı ders kitabı incelemesi derslerinde kullanılan inceleme araçlarına bakıldığında ders kitaplarının görsel yönden çekiciliği ve nitelikleri önem kazanmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim yaşantımızda görselleşmenin gitgide daha çok hızlandığını görmekteyiz.

Görsel araçlarla dolu olan öğretim ortamlarında kavramsal ve algısal tarzların, geçmiş deneyimlerin ve kültürel altyapıların öğrenme üstündeki etkisi ve önemi bilinmektedir. Aktarılan bilginin görsel araçlarla desteklenmesi ya da görsel yollarla sunulması bireylerin bilgileri anlama ve kullanmalarını da olumlu yönde etkilemektedir (El-tigi, et. al. 2006). Bu gerçeğe paralel olarak da, özellikle yabancı dil öğretimi kitaplarındaki görsel araçların tarihsel süreç içindeki gelişiminin bir incelemesi görsel araçların İngilizce ders kitaplarında gittikçe daha çok sayıda yer aldığını göstermektedir. Sonuç olarak, eğitim ve öğretimin her alanında kullanılmakta olan görsel araçların etkin olarak çalışması ve uygulanması artık bir zorunluluk ve hatta birçok alanda (bilgisayar, mesleki eğitim, fen bilgisi öğretimi gibi) alışlagelmiş bir olgu olmuştur.

Yurdumuzdaki eğitim araştırmalarına bakıldığında görsel araçların kullanımının hızla arttığını görürüz. Yabancı dil öğretiminde dile ait kullanımların kaynağı durumunda olan ders kitaplarında bulunan görsel araçların gittikçe artan zenginliğini, öğretmen yetiştirme programlarında bulunan derslerin uygulanmasında ve özellikle de edebiyat derslerinin işlenmesinde görmek mümkün değildir. Ülkemizde görsel araçlı edebiyat dersi işleyişini konu edinen araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Daha önceki araştırmaların da gösterdiği gibi (Arıkan, 2005), İngiliz Dili öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri, edebiyat derslerinin etkinleştirilmesinde uygulanacak yöntemler arasında, daha çok sayıda metin okuma ve yorumlamanın yanında farklı edebî türler ve farklı ortamların (film, müzik, görsel araçlar, vb. gibi) kullanılmasını istemektedir. Bu da gösteriyor ki İngilizce öğretmeni adayları edebiyat okuma deneyimlerini zenginleştirmede görsel araçların önemini kabul etmektedirler. Öğretmenlik mesleğine başladıklarında kullanmaları zorunlu olan görsel araçları etkin bir şekilde kullanmaları için gereken eğitimi aldıkları tartışılan öğretmen adaylarının bu konuda bilgilendirilmeleri gereklidir.

1.2. Görsel Araçlı Öğretim

Görsel araçların sınıf ortamında kullanılmasının yararları açıklanırken Fleming sınıflama sisteminden yararlanılmaktadır ki bu sisteme göre insanlar görsel araçları sistematik olarak hafızalarında koruyabilmektedir (Canning-Wilson, 1999). Bu sistem üç basamaktan oluşmaktadır ve bireyler ancak bu üç sürecin sonunda görsel araçlı bilgiyi yabancı dil öğretimindeki uygulamalara ya da diğer durumlara uygulayabilmektedir. Fleming sınıflamasının basamakları aşağıdaki gibidir:

- **Görme:** Birey görsel araç hakkında bilgi verebilmelidir. Bu da görsel aracı fark etme, anımsama, diğer görsel araçlarla olan benzerlik ya da farklılıklarını görebilme, ya da diğer bilgi türleriyle ilişkilendirebilme alt süreçleriyle mümkündür.
- **Değerlendirme:** İkinci adımda birey görsel aracı incelemektedir. Bu basamakta birey aracın parçalarını tümü ile birlikte karşılaştırmalı olarak

incelemekte ve sonuçlar çıkarmaktadır. Bu çıkarımlar tanımlama, yargıya varma, değerlendirme gibi süreçleri içerebilmektedir.

- **Sentezleme:** Bireyin görsel aracı tanınmasındaki en son basamak sentezleme basamağıdır ki bu basamakta birey eski eğitim-öğretim deneyimleriyle yeni görsel araçlı öğrenmesine dayanan bilgi ve görüşlerini bir araya getirerek genellemekte ve uzun süreli belleğinde korumaya başlamaktadır.

Öğretmenler basılı materyaller aracılığıyla ders versinler ya da vermesinler iletişim araçlarının kullanımı dünyanın hemen her yerinde hızla değişmekte ve bu gerçek de iletişim araçlarının ve görsel materyallerin sınıf içi ortamlarda kullanılmalarını zorunlu kılmaktadır (Hammerberg, 2002). Yine öğrencilerin medya imgeleriyle dolu bir dünyada yaşadıkları hâlde bu imgeleri sağlıklı bir şekilde yorumlayacak eğitimsel becerileri edinemediklerinden yakınılmaktadır (Hobbs, 1997). Kısacası, görsel materyallerin eğitim ortamlarında da sıklıkla kullanılması gerektiği git gide artmaktadır. Buna paralel olarak özellikle uygun görsel materyallerin sınıf ortamlarında nasıl kullanılabileceği hakkında yapılan araştırma sonuçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada da, görsel araçlı edebiyat derslerinin öğrencilerin edebî kavram, terim ve dönemlerin öğrenmelerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmayı yönlendiren araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- Görsel araçların edebiyat derslerindeki sınıf içi çalışmalara katkısı nedir?
- Görsel araçların öğrencilerin edebî dönem ve kavramların öğrenmelerine olumlu bir etkisi var mıdır?
- Görsel araçlı bir edebiyat dersine katılan öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Amaç

Araştırmanın sorunu edebiyat öğretiminde görsel araçların öğrencilerin edebî dönemleri (bu çalışmada: Viktorya dönemi) ve edebî kavramları (bu çalışmada: karakter ve uzam analizi) öğrenmelerinde etkili olup olmadığı ve eğer oluyorsa ne derecede ve hangi şartlarda olduğudur.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Öğretimi bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin izlediği ve İngilizce olarak öğretilen İngiliz Edebiyatına Giriş I dersi oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 72 öğrenci katılmıştır (verilerin sayısal değerlerinin hesaplanmasında kolaylık olması açısından eksik yanıtlanmış olan iki adet anket kâğıdı analizler sırasında hesaba katılmamıştır). Görsel araçlı öğretimin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında toplam 10 (on) sorudan oluşan bir kendini ve dersi değerlendirme anketleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin işlenen bilgileri hatırlayıp hatırlamadıkları yazılı sınavlar aracılığıyla ölçülmüştür. Sınav sonuçları SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama basamakları ve her uygulama basamağında tamamlanmış olan etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

2.3. Uygulama Dersinin (Araştırmanın) Örgüsü

Araştırmaya konu olan uygulama dersindeki etkinliklerin örgüsü ve uygulanma sırası aşağıdaki gibidir:

- **Okuma Öncesi Etkinlikler:** Okuma öncesi etkinliklerinde Viktorya dönemi ile ilgili ve o döneme ait olan görsel araçlar öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerin anahtar sözcük bazlı görüşleri doğrultusunda döneme ait kavram haritaları çıkarılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin Viktorya dönemine ait görsel araçlar hakkında sorular ve görüşler ortaya koymaları sağlanmış ve öğrencilere daha sonra bu görüşlerinin doğruluğunu sınavacakları bildirilmiştir. Bu süreç yaklaşık olarak 2 ders saati sürmüştür.

- **Okuma süreci etkinlikleri:** Okuma sürecine geçildiğinde öykünün öğrenciler tarafından sessizce okunması sağlanmış ve öyküde geçen Viktorya dönemi, uzam ve karakter incelemesine ışık tutacak parçaların not edilmesi istenmiştir. Bu süreç yaklaşık olarak 3 ders saati sürmüştür.
- **Okuma sonrası etkinlikler:** Okuma sonrası etkinliklerinde Viktorya dönemi, karakter ve uzam incelemesine ait resimler tekrar gösterilmiş ve görsel malzemelerle okunulan metnin ilişkilendirilmesi yoluyla öykü incelemesi tamamlanmıştır. Uygulama sürecinin her aşamasında gösterilmiş olan görsel araçların tekrar gösterilmesi yoluyla öyküden edinilen bilgi ve çıkarılan anlamların ışığı altında tartışılarak tekrar anlamlandırılması ve yeni sorular sorulması da bu sürece destek olmuştur. Bu süreç yaklaşık olarak 2 ders saati sürmüştür.
- **Kendini ve dersi değerlendirme:** Bu süreçte öğrencilerin öğretim süreci boyunca edindikleri izlenimleri belirtmeleri ve bireysel gelişimlerini değerlendirmeleri açık uçlu sorular aracılığıyla istenmiştir. Bu süreç yaklaşık olarak 1 ders saati sürmüştür.
- **Sınama:** Yazılı yoklama hazırlanırken işlenmiş tüm kavram ve terimlerle edebî dönemlere ait alt alanların sorulmasına dikkat edilmiştir. 50'şer soruluk bu iki yazılı yoklamada hazırlanması ve değerlendirilmesi göreceli olarak daha kolay olan ve şansa dayalı doğru yanıt bulma mümkünlüğünü en aza indirgeyen kısa yanıtlı sınav tekniği kullanılmıştır. Uygulama dersinden sonraki 5. ve 14. haftalarda yapılan yazılı yoklamalar aracılığıyla iki küme arasındaki öğrenme sürecindeki farklılıkların elde edilmesi amaç edinilmiştir.

2.4. Öykü

Araştırmada Cyril Hare'in Hilary's Aunt (Hilary'nin Halası) adlı öyküsü işlenmiştir. Öykü Viktorya döneminden hemen sonra yazılmıştır ve konusu, karakterleri, olay örgüsü, ve yansıttığı değerler açısından Viktorya dönemini işlemekte ve bu dönemin izlerini tarihsel olarak daha sonra yazılmış olsa da taşımaktadır.

Dolayısıyla bu öykü aracılığıyla hem adı geçen dersin izlencesinde bulunan temel edebî kavramlardan ikisi olan karakter ve uzam analizi öğrencilere işletilebilmekte ve öğretilenmekte hem de Viktorya dönemi tanıtılabilmekte ve işlenebilmektedir.

2.5. Viktorya Döneminin Öğretimi

Kavramsal olarak çatışkı ve çelişkilerle dolu olan Viktorya dönemini yine çelişki ve çatışmalarla dolu anahtar kelimeler aracılığıyla vermektedir ki bunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Urgan, 2003):

1. Ailevi değerlerle saygıdeğer olma merakı ve bunun getirdiği ikiyüzlülük,
2. Toplumsal durumlardan ve bireysel koşullardan aptalcasına memnunluk,
3. Cinsel konularda yapay çekingenlik ve sevgisiz evliliklerin kutsal bulunması,
4. Dar kafalılık ve dinsel yobazlığa karşın Hristiyanlığın dibini oyan bilimsel araştırma ve gelişmeler,
5. Para ve madde severlik ve alt sınıfların ve parasızların saygın bulunmaması,
6. Plansız gelişen sanayileşme ve haksızlıklarla dolu çalışma şartları ve adaletsiz ekonomik düzen,
7. Sanata duyulan düşmanlık ve edebiyatın salt eğlence aracı olarak algılanması.

Gerçekten de araştırmada uygulanan öyküde yazarın özetlediği özelliklerin tümü de açık ya da örtük şekillerde görülmektedir. Öğrenciler adı geçen öykü metnini kullanarak Viktorya dönemine ait sorular çıkarmış ve sorularına yanıt bulmak için de kaynaklardan yararlanarak yanıtlarını grup ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Örneğin, aşağıda sunulan öykünün özeti bize yukarıda betimlenen Viktorya dönemine öyküde ne denli çok sayıda göndermede bulunulduğunu gösterebilir:

‘Hilary iyi bir aileden gelmekte ve karıştığı bir karşılıksız çek olayı yüzünden ailesi tarafından ele güne rezil olmamak amacıyla Britanya’dan uzaklaştırılmaktadır. Aile Hilary’nin yaşadığı sorunun ahlaksal boyutuyla ilgilenmemekte ve yalnızca başka aileler karşısında gülünç duruma düşmemek için Hilary’yi gözden uzak tutmaya çalışmaktadır. Hilary,

sonuçta ailesinin yıllar önce reddettiği halasına başvurur ki kadıncağızın tüm suçu tüccar bir erkeği sevmiş ve onunla evlenmiş olmasıdır ki yüksek sınıftan olan bir ailenin kaldıramayacağı bir şeydir bu. Para hırsıyla yanıp tutuşan Hilary, halasını zehirleyerek öldürmeye yeltenir ve durumu fark eden hala sabah uyanırsa vasiyetini değiştireceğini ve her şeyini Hilary'ye bırakacağını ama uyanmazsa Hilary'nin hiçbir şey alamayacağını söyler.'

Örneğin, bu başlangıç kısmını okuyan öğrenciler aşağıdaki soruları üretmişler ve bu sorulara yanıt aramışlardır:

- Viktorya döneminde ahlak anlayışı nedir?
- Viktorya döneminde aileler arası ilişkiler nasıldır?
- Viktorya döneminde toplumsal sınıflar nasıldır?
- Viktorya döneminde paranın önemi nedir?

2.6. Edebî Kavramların Öğretimi

Uygulamalarda özellikle öykünün karakter ve uzam incelemesinde yararlanılan kavram ve terimlerin etkili bir şekilde öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için de kavram ve terimlerin tanımlanmasında yardımcı olabilecek görsel materyaller kullanılmış ve öğrenciler bireysel ve dörtlü kümeler hâlinde çalışmalar yaparak görsel materyallerle edebî kavram ve terimler arasında sözlü ve yazılı bağlar kurmuşlardır.

2.7. Kullanılan Görsel Araçlar

2.7.1. Kavram öğretiminde yararlanılan görsel araçlar

Öğrenciler önce bireysel ve daha sonra da 4'er kişilik kümeler halinde aşağıdaki kavramlar ve görsel materyalleri kullanarak çalışmışlardır:

- **Karakter analizinde kullanılan fotoğraflar:** Öykü kahramanlarının belirli bazı özelliklerini taşıyan üç adet fotoğraf öğrencilere gösterilmiş ve öğrencilerden okuma sonrası etkinliği olarak bu fotoğrafların öyküdeki hangi kahramanlara ait olduğunu tahmin etmeleri nedenleriyle birlikte istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kararlarını desteklemeleri için metinden çıkardıkları ipuçlarını ortaya koymaları beklenmiştir.

- **Uzama ait fotoğraflar:** Öykünün içinde geçtiği ve aslında Viktorya dönemi konutlarının genel özelliklerini yansıtan iki adet fotoğraf öğrencilere gösterilmiş ve hangi fotoğrafla öyküdeki uzamın örtüştüğü öğrencilere sorulmuştur. Yine bu süreçte, öğrencilerin okudukları kısa öyküde geçen ve uzamı betimleyen ipuçlarını kullanmaları beklenmiştir. Bunun yanı sıra, uzam toplumsal çevre olarak da ele alınmış ve öyküde sözü edilen Avustralya, Çin, Polinezya gibi ülkelerde yer alan din yayımı etkinlikleri gibi Viktorya dönemini betimleyen yaşantılar da görsel malzemelerle tartışmaya açılmıştır ve öğrencilerden bu görsel araçlarla öykü arasındaki bağlantıları tartışarak ve öyküyü yeniden inceleyerek kurlarını istenmiştir.

2.7.2. Dönem öğretiminde yararlanılan görsel araçlar

Öğrencilerin okunulan metinle dönemsel olarak ilişkilendirilmesi istenen görsel malzemelerin kullanımı kavram haritası oluşturma yoluyla tamamlanmıştır. Bu süreçte aşağıdaki kavramlar ve görsel materyaller kullanılmıştır:

- **Kraliçe Viktorya'nın portresi.** Bu görsel araçla öğrencilerin Kraliçe Viktorya hakkındaki ön izlenimleri toplanmıştır. Kraliçenin vakur ve yaşlı görüntüsü ve güçlü kişiliği bu fotoğrafta öğrencilerin dikkatini çekmiş tahtaya çıkarılan kavram haritasında da güçlü, yaşlı, zengin, otoriter, gelenekçi gibi anahtar terimlerinden oluşan bir dönem haritası ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu süreçte Viktorya ve Hilary'nin halası arasında şaşırtıcı benzerlikler bulmuşlar ve birbirleriyle tartışmışlardır. Örneğin, halanın sahibi olduğu mal varlığının aslında eşinden ona geçmesi ve kendi toplumsal çevresinin olmadığı öyküde belirtilmesiyle Viktorya'nın ataerkil bir düzende kraliçe olması (Birleşik Krallık'ın Kraliçesi olması) ve o değerleri yaşatmasının benzerlikleri tartışılmıştır.
- **Viktorya döneminin tipik bir özelliği olan çok çocuklu bir ailenin fotoğrafı.** Bu fotoğraf aracılığıyla öğrenciler geniş aile, nüfus patlaması, dengesiz eğitim, zorluk, kavga, disiplin, ataerkil, paylaşmak, gibi terimleri kavram haritasına

işlenmiştir. Bu adımda öğrenciler Hilary'nin kardeşi, halası ve babasının arasındaki akrabalık ilişkilerini derinlemesine tartışmışlardır ve samimiyet, gerçek sevgi, kardeşlik, para gibi anahtar sözcükleri kavram haritasına ekleyerek Viktorya dönemi değerlerine atıflarda bulunmuşlardır.

- **Yine Viktorya döneminde gerçekleşen ve döneme damgasını vuran endüstri devrimini örnekleyen buharlı sanayide çalışan her yaştan insanları gösteren bir fotoğraf.** Bu fotoğraf aracılığıyla fakirlik, zenginlik, çok çalışma, iş kazaları, teknoloji, ham madde, yakıt, adalet, çocuk işçi, insan hakları gibi sözcükler kavram haritasına eklenmiştir. Öğrenciler Hilary'nin çalışmaması ve asalak biryaşam sürmesini, vasiyetname geleneğini, aile değerleri ve ekonomik durum ilişkisini incelemişlerdir.
- **Viktorya döneminde konut olarak kullanan alt ve üst sınıflara ait evlerin dış ve içten görünüşleri.** Bu görsel araçlar yardımıyla öğrenciler döneme ait sınıf ilişkilerini, sınıfların özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunma olanağı bulmuşlardır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırma sorularının yanıtları

Bu uygulama araştırmasının sonuçlarına göre araştırmayı yönlendiren araştırma sorularının yanıtları aşağıdaki gibidir:

3.1.1. Görsel araçların edebiyat derslerindeki sınıf içi çalışmalara katkısı nedir?

Görsel araçlı edebiyat dersinin süreç ve işleyişi değerlendirildiğinde geleneksel soru-yanıt temelli öğretime oranla sınıf içi tartışma ve problem çözmeye dayalı öğrenci davranışlarında olumlu bir artış gözlemlenmiştir. Geleneksel edebiyat dersinde kayıt altına alınmış olan soru-yanıt (turn-taking) sayısı ortalama olarak ders saati başına 44 iken, görsel araçlı öğretimde bu rakam 71'e yükselmiştir. Öğrenciler oldukça etkin bir şekilde sınıf içi tartışma ve birlikte çalışmalara katılmışlar ve öğrenme sürecini sorgulayıcı yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

3.1.2. Görsel araçların öğrencilerin edebî dönem ve kavramların öğrenmelerine olumlu bir etkisi var mıdır?

Sınama sonuçlarına göre edebî dönemlerin öğrenilmesinde görsel araç kullanımının olumlu yönde etkisi olmuştur. Viktorya Dönemi hakkında öğrencileri bilgilendirme amacına yönelik uygulamalar sonucunda öğrencilerin görsel araçlardan etkili bir şekilde yararlandıkları görülmüştür. Görsel araçlarla yapılandırılmış dersleri izleyen öğrencilerin etkinliklerde yararlandıkları imgeleri anımsadıkları ve döneme ait bilgileri görsel imgelerle zenginleştirerek aktardıkları görülmüştür. Öğrencilerin yanıtlarının nitelik ve nicelik yönünden çok daha kaliteli olduğu da bulgular arasındadır.

Yapılan yazılı sınama sonuçları görsel araçlı uygulama dersinin öğrencilerin Viktorya dönemini karakter ve uzam analizlerini daha etkin bir şekilde öğrendiklerini göstermiştir. Görsel araçlarla desteklenmiş edebiyat öğretiminin özellikle öğrencilerin karakter ve uzamla ilgili detaylı bilgiler vermelerinde imgelerden yararlandıkları gözlemlenmiştir. Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının karakter ve uzama ilişkin verdikleri bilgilerden bir derleme sunulmuştur.

Yazılı yoklama sonuçlarının değerlendirilmesi her iki grubunda birinci sınavda aldıkları puanları ikinci sınavda yükselttiğini göstermektedir. Ancak, uygulama grubunun ortaya koyduğu yükseliş oldukça belirginken kontrol grubununki daha azdır. Tablolarda da görülebileceği gibi, iki küme arasında ayrıntıları canlı bir şekilde aktarmada anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmede uygulama grubu 60,95 ortalamadan 71,94 ortalamaya yükselmiştir. Uygulama grubundaysa iki sınav arasındaki yükselme 64,41'den 67,34'e doğrudur ki kontrol grubuyla karşılaştırıldığında bu yükselişler arasındaki fark deney grubunda 10,99 ve kontrol grubunda 2,93' tür.

Tablo 1. *Uygulama Grubunun Birinci ve İkinci Sınav Sonuçları Arasındaki Değişim*

	1. SINAV	2. SINAV
<i>N</i>	70	70
<i>X</i>	60,95	71,94
<i>S</i>	14,81	11,38

Tablo 2. *Uygulamaya Katılmayan Grubun Birinci ve İkinci Sınav Sonuçları Arasındaki Değişim*

	1. SINAV	2. SINAV
<i>N</i>	70	70
<i>X</i>	64,41	67,34
<i>S</i>	13,31	11,15

3.1.3. Görsel araçlı bir edebiyat dersine katılan öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin yanıtladığı kendini ve dersi değerlendirme anketlerinin sonuçlarına göre öğrencilerin tamamı uygulama dersinin olumlu bulduklarını ve gelecekte benzer yöntemlerle edebiyat dersi işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders izlencesini değerlendirmelerinde en çok kullandıkları sözcükler arasında ‘olumlu’, ‘ilgi çekici’, ve ‘düşündürücü’ sözcükleri başta gelmektedir. Tüm öğrencilerin değerlendirmelerini konusal ve anlamsal olarak en iyi örnekleyen öğrenci değerlendirmelerinden üç tanesi aşağıdaki gibidir:

- “Ders başladıktan sonra çok şaşırdım çünkü bize verilen fotoğrafı inceleyerek tamamlamamız istenen etkinlik çok alakasızdı. Ama grup arkadaşlarımla tartıştıkça gördüm ki bu fotoğraf sayesinde hepimizden de yeni fikirler ortaya çıktı.”
- “Çalışmalarımızı grup arkadaşlarımla birlikte ilgiyle sürdürdük. En çok zorlandığımız kısım da uzamla ilgili olandı çünkü öyküyü ayrıntılı bir şekilde inceleyip dedektif gibi çalışmamız gerekiyordu. Oldukça düşündürücü bir çalışmaydı.”

- “Edebiyat dersinde fotoğrafları kullanarak çok zevkli çalıştık. En güzel tarafı da grup arkadaşlarımızla fikir ayrılığına düşmemiz ve öyküyü inceleyerek birbirimizi kendi düşüncemize inandırmaya çalışmamızdı çünkü hem bol bol pratik yaptık hem de farklı düşünceleri duymuş olduk. Edebiyatın yoruma dayalı olduğunu da bir kez daha görmüş olduk böylece.”

Tablo 3. Anket Çalışmasının Sonuçları

<i>Düşünceler</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Görsel araçlar edebiyat dersine olan ilgimi artırdı.</i>	66	97
<i>Bu edebiyat dersleri geleneksel derslerden daha çok verimliydi.</i>	63	90
<i>Görsel araçlar edebî dönemleri anlamamı kolaylaştırdı.</i>	68	97
<i>Sınıfımız görsel araçlı edebiyat dersinde çok daha fazla ilgili ve etkinlerdi.</i>	61	88
<i>Görsel araçlar öğrendiğim edebî dönemlere ait bilgileri anımsamamı kolaylaştırdı.</i>	50	72
<i>Görsel araçlar edebî kavramları öğrenmemi kolaylaştırdı.</i>	62	88
<i>Daha önce görsel araçlarla edebiyat dersi hiç işlememiştik.</i>	62	99
<i>Gelecekte görsel araçlarla edebiyat dersi işlemeyi isterim.</i>	62	89
<i>Derste kullanılan görsel araçların görsel niteliği iyiydi.</i>	38	54
<i>Geleneksel dersler öğrenmemde daha çok etkiliydi.</i>	2	3

Anket sonuçları öğrencilerin % 99'unun daha önce görsel araçlarla edebiyat dersi işlemediğini dolayısıyla ilk defa görsel araçlı bir edebiyat dersiyle karşılaştıklarını göstermiştir. Öğrencilerin % 97'sinin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ve edebî dönemleri anlamalarını kolaylaştırdığını, % 90'ının dersin daha verimli hâle geldiğini düşündüğünü ve % 89'unun gelecekte görsel araçlarla bu dersleri işlemeye devam ettiklerini göstermiştir. Verilerin gösterdiği sonuçlardan biri de öğrencilerin derslerde kullanılan görsel materyallerin kalitesini düşük bulmalarıdır (% 54). Yine de, öğrencilerin yalnızca % 3'ü geleneksel yöntemlerle uygulanan edebiyat derslerinin öğrenmelerinde daha çok etkili olduğunu belirtmesi görsel araçlı edebiyat derslerinin öğrencilere göre ne denli yararlı bulunduğunu göstermektedir. Görsel araçlar edebî kavramları öğrenmemi kolaylaştırdı diyenlerin oranı % 88'dir ki bu oranlar uygulama dersinin genel olarak oldukça çok başarılı bulunduğu yönündedir denilebilir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesi bize aşağıdaki çıkarımların yapılmasını mümkün kılmaktadır:

- Örnek izlencenin öğrencilerin edebî metinleri incelemelerine özellikle de onları sınıf içi tartışmalara daha etkin bir şekilde katılmalarında olumlu yönde katkıda bulunduğu görülmüştür ki kaynak taramalarına bakıldığında görsel malzemelerin güdüleyici etkisi olduğu görülmektedir.
- Görsel araçların kullanımı sırasında sınıf içinde ortaklaşa iş yapma çalışmalarında gözle görülür bir artış gözlenmiştir. Özellikle kontrol grubundaki soru-yanıt dayalı öğretimdeki sessizliğe karşın deney grubundaki öğrenciler aktif bir şekilde tartışmışlar ve kendi düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşırlarken okunulan metne, görsel araçlara, ve üçüncü kaynaklara atıflar yaparak öğrenim sürecini etkin hâle dönüştürmüşlerdir.
- Uygulama sırasında karşılaşılan en büyük sorun görsel araçların nitelik ve nicelik olarak uygunluğu ile ilgiliydi. Benzer öğretim uygulamalarında görsel araçların kalitesi ve sayısal niteliğine dikkat edilmelidir. Uygulamada da görüldüğü gibi görsel araçların etkisi içerikleriyle ilgili olduğu kadar ayrıntıları net bir şekilde gösteren araçlarla da ilintilidir.
- Görsel araçlı öğretimin hazırlanması uzun sürmekte ve etkinliklerin uygulanması süresince de zamanı etkili bir şekilde kullanmada zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu sorunu gidermenin bir yolunun her öğrenciye bir görsel araç verilmesi ve etkinliklerin uygun bir biçimde parçalara ayrılarak adım adım gerçekleştirilmesi olabileceği de ortaya çıkmıştır. Bir başka yöntem de bütün öğrencilerin görebileceği şekilde teknolojik araçlardan faydalanılarak sunum yapılmasıdır.
- Yazılı yoklamaların sonuçları sonuçlar bize görsel araçlarla işlenmiş bir edebiyat dersi uygulamasının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırma ve bilgileri daha kalıcı şekilde öğretmesi yoluyla başarıyı artırdığını göstermektedir.

- Görüldüğü gibi edebiyat dersleri çok daha aktif bir şekilde görsel araçların kullanımı ve kavram haritası oluşturma gibi hazırlanması ve uygulanması zor olmayan koşullarda işlenebilmektedir. Bu çalışmada konu edilen uygulama örneği şiir, roman ve oyun derslerinde de etkin bir şekilde kullanılabilir. Buna karşın, araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğrenciler derslerde kullanılan görsel araçların kalitesine önem vermektedirler.
- Gelecekteki bilimsel çalışmaların bu tarz uygulamaları rapor etmesi görsel araç ve edebiyat öğretimi ilişkisine daha derin ve çok boyutlu yaklaşımları da beraberinde getirecektir. Edebiyat derslerinin görsel araçlarla ve hatta çoklu ortamlarda işlenmesi öğrenci başarısını arttırabilmekte ve daha doyurucu öğrenme deneyimleri ortaya koyabilmektedir. Benzer uygulama çalışmalarının ders planı ve uygulama sonuçları şeklinde bilimsel yayın olarak hazırlanması desteklenmelidir.

5. SONUÇ

Bu çalışma görsel araçların kullanımını edebiyat öğretiminin sayıca kısıtlı alanlarında, yalnızca kısa öykü öğretiminde ve edebiyat öğretiminin birer parçası olan dönem öğretimi, uzam ve karakter incelemesinde uygulamıştır. Her ne kadar elde edilen niteliksel ve niceliksel bulgular görsel araçların edebiyat derslerinde kullanımının sınıf içi tartışmayı ve başarıyı artırdığını gösterse de, bundan sonraki çalışmalar görsel araçlarla yapılan edebiyat öğretiminin tüm alt alanlarını incelemelidir. Görsel araçlarla ve klasik yöntemlerle yapılan edebiyat derslerinin öğrenci başarısına etkisi takip eden araştırmalarla karşılaştırılmalıdır. Öğrencilerle işlenen kavramların kısa ve uzun süreli belleklerinde kalıcılıklarının araştırılması ve sınıf içi iletişim- etkileşimin kalitesinin sorgulanması da yapılması gereken çalışmalar arasındadır. Sonuç olarak, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında ders işleme süreçlerinde görsel araçların nasıl ve hangi şartlarda kullanılması gerektiği öğretmen adaylarına ileride benzer öğretim ortamları kurgulayabilmeleri amacıyla gösterilmeli, uygun görsel araçlar hazırlanmalı ve görsel araçlı öğretim denemeleri yapmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arikan, A. (2005). Students' evaluation of literature courses in the English language teacher education curriculum in Turkey. *Öndokuz Mayıs University Journal of Education* (20), 77-85.
- Canning-Wilson, C. (1999). *Using pictures in EFL and ESL classrooms*. Paper presented at the Current Trends in English Language Testing Conference. (ERIC No. ED445526)
- Ellis, G. (2006). *Motivating pupils to read 2*. Retrieved March 4, 2006 from http://teachingenglish.org.uk/think/literature/motivate_read2.shtml
- El-Tigi, M. A., Lewis, B. A. & Mac Entee, V. M. (1996). *Perception of elementary students of visuals on the web* (Report no. IR018362). (ED408949).
- Hammerberg, D. (2001). Reading and writing "hypertextually": Children's literature, technology, and early writing instruction. *Language Arts*, 78, 207-215.
- Hare, C. (1979). Hilary's Aunt. In *Modern Short Stories*. (Ed. G. C. Thornley). Hong Kong: Longman.
- Hobbs, R. (1997). Literacy for the information age. In J. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 7-13). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Urgan, M. (2003). *İngiliz edebiyatı tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İlk alındığı tarih: 24.06.2008
Düzeltilme tarihi: 19.12.2008
Onay tarihi: 17.01.2009

BİYOLOJİ ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ EĞLENCELİ EĞİTİM YAZILIMI DEĞERLENDİRMESİ

EDUTAINMENT SOFTWARE EVALUATION PREPARED FOR BIOLOGY INSTRUCTION

Yılmaz KARA*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, bilgisayar destekli biyoloji öğretimi için hazırlanan “Biyoskop” adlı eğlenceli eğitim yazılımının, eğitim yazılımları değerlendirme sürecinde dikkate alınması gereken ölçütlere uygun olarak eğitsel niteliğe sahip bir yazılım olup olmadığını değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu kırk sekiz biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında kullanılacak eğitim yazılımlarının sahip olması gereken ölçütlerin sıralandığı “eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği” öğretmenlerin ders yazılımının içerik uygunluğu, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilik ve eğitsel yeterlilik boyutlarına ilişkin değerlendirmelerine ulaşmak için kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda içeriğin hedef ve davranışlarla olan ilişkisi, müfredata uygunluğu, daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için ilerleme olanağı verebilme, hedeflere yer verme, ek etkinlikler sunma ve başarı testi bulundurma özellikleri açısından yetersizlikler göstermesi nedeniyle genel olarak “orta” düzeyde yeterliliğe sahip bir yazılım olarak değerlendirilmiştir. **Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar destekli öğretim, Eğlenceli Eğitim Yazılımı, Yazılım değerlendirme.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine whether an edutainment software program, called “Biyoskop” prepared for computer assisted biology instruction, has educational quality according to the criteria which have to be taken into consideration during the evaluation process of an educational software program. The subjects of the study consist of a group of 48 biology teachers. In this research, “educational software evaluation scale”, which lists the criteria necessary for courseware programs used in computer assisted instruction, has been used in order to attain teachers’ evaluations regarding the appropriateness of content, ease-of-use, technical and educational adequacy of the software. As a result of the analysis of the gathered data, it has been evaluated that the software ranks “average” in terms of adequacy due to the lack of sufficient qualifications, such as the relation of the content to the target behavior, compatibility with the curriculum, providing opportunities of progress for the students asking for further information, providing additional activities and containing an achievement test. **Key Words:** Computer-assisted instruction, Edutainment software, Software evaluation

1. GİRİŞ

Teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmeler, bu gelişmelere paralel olarak eğitim alanında karşılaşılan zorlukların çeşitlenmesi sorunların çözümünde teknolojik olanaklardan en üst seviyede faydalanmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Çağımızın en etkili iletişim araçlarından biri olan bilgisayar bireylere, kurumlara ve toplumlara sundukları olanaklardan dolayı her alanda kullanılabilir duruma gelmiştir. Teknolojik bir olgu olarak çağdaş yaşamın ve toplum kültürünün çok önemli bir ögesi olma niteliğini kazanmıştır. Eğitim anlayışındaki, bilgisayar teknolojisindeki ve iş yaşamındaki gelişmeler ise bilgisayarın eğitimde kullanılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Odabaşı, 2002; Eşgi, 2006).

Bilgisayarların eğitim kurumlarında özellikle öğretme ve öğrenme süreçlerinde kullanımı her geçen gün çok daha fazla yaygınlaşmaktadır. Birçok soyut kavramın yer aldığı fen dersleri de bilgisayarın sıklıkla kullanılmaya başlandığı derslerin başında gelmektedir (Yenice, 2003). Teknolojideki gelişmeler bilgisayarların eğitim ortamında, canlandırma, benzetim, animasyon ve benzeri görsel ve işitsel materyaller şeklinde kullanımına olanak sağlamaktadır (Windschitl, 2001; Aykanat, Doğru, & Kalender, 2005; Talib, Matthews, & Secombe, 2005).

Bilgisayarların bu denli eğitim kurumlarına girdiği bir çağda bilgisayar destekli öğretim yöntemi eğitimciler tarafından daha sık kullanılan bir öğretim yöntemi olmuştur (Alabay, 2006). Bilgisayarın sınıf ortamında ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmalar yapma gibi etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılması ile ilgili uygulamalara bilgisayar destekli eğitim adı verilmektedir. Böylece bilgisayar, hem öğretim aracı hem de öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanılmış olur (Kocasaraç, 2003).

Yazılım, donanım, öğretmen eğitimi, laboratuvar ve yardımcı personel eğitimi gibi birçok unsur bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamlarının belirlenen öğrenim hedeflerine ulaşmasında etkili olmaktadır. Söz konusu unsurlar

yakından incelendiğinde, sadece en gelişmiş bilgisayar donanımına sahip olmaktan öte amaca hizmet edecek eğitim yazılımlarının kalitesinin belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Arıcı & Dalkılıç, 2006; Keskinılıç & Alabay, 2006; Sezer,1989).

Alessi ve Trolip (1985), okullarda bilgisayar destekli eğitim süreçlerinde kullanılan yazılımların, özel öğretici, uygulama-alıştırma, benzeşim ve eğitsel oyun gibi tasarımları içine aldığını belirtmiştir. Her bir temel tasarım öğrenme, uygulama yapma veya pekiştirme gibi faaliyetlerin bilgisayar aracılığı ile yapılabilir hale gelmesini sağlamaktadır. İki veya daha fazla eğitsel yazılım tasarımı, tasarımların avantajlı taraflarının birleştirilmesi veya dezavantajlı yönlerin en aza indirilmesi amacıyla bir arada kullanılabilir. Böyle yazılımlara “melez tasarım” yazılımlar adı verilmektedir. Günümüzde kullanılan birçok yazılım değişik tasarım birleşimlerinin öğrenim hedefleri doğrultusunda bir araya getirilmesi sonucu oluşturulmuştur (Hannafin & Peck, 1998).

Melez tasarıma sahip bir yazılım türü olan “eğlenceli eğitim yazılımları”, kişisel bilgisayarların multimedya kapasitelerinin öğretmek ve eğlendirmek üzere bir arada kullanılmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Ito, 2006). Eğlenceli eğitim yazılımları hem ders yazılımlarının hem de eğitsel oyun yazılımlarının üstün yönlerini aynı yazılım içerisinde kullanabilmeye imkân verecek şekilde tasarlanmıştır. Eğlenceli eğitim yazılımlarının amacı, görsel çekiciliği olan öğretim nesnelere kullanarak öğrenenlerin dikkatini çekmek ve sürdürmektir (Okan, 2003). Buckingham ve Scanlon (2000)’ a göre eğlenceli eğitim yazılımları, büyük ölçüde görsel ağırlıklı materyallerin, öykü ya da oyun benzeri formatların ve daha fazla resmi olmayan, daha az didaktik stillerin kullanıldığı yazılımlardır.

En iyi ve en uygun yazılımı seçme ve değerlendirme, eğitimde olduğu kadar eğitimle ilgili diğer süreçler açısından da eğitim yazılımı kullanımında başarının çok önemli bir bileşenidir (Lee, 1997). Yapılan araştırmalarda çeşitli firmalar tarafından hazırlanmış olan yazılımların gerek tasarım açısından, gerek bilimsel içerikleri ve ders içerisinde konu bütünlüğünü sağlayarak kullanımı açısından yetersiz oldukları ortaya konmuştur (Ayas vd., 2000; Karataş, 2002). Yetersiz yazılımlarla öğretim

faaliyetlerinden olumlu sonuç alınması beklenemez. O halde, diğer eğitsel materyaller gibi sayıları hızla artmakta olan eğitsel yazılımların satın alınmadan, sınıflarda kullanılmadan önce dikkatli bir biçimde gözden geçirilmesi gerekmektedir (Herring, Notar, and Wilson, 2005).

Eğitim yazılımlarını seçerken eğitimci çok dikkat etmelidir. Eğitimci öğretmek istediği kavramların amaçlarına en uygun eğitim yazılımını seçmelidir. Ancak, eğitim yazılımları değerlendirilirken bunların yanı sıra, bilgisayarın eğitsel potansiyelinin dikkate alınması da gerekir (Şimşek, 1998). Öyleyse, eğitim yazılımları değerlendirilirken başlıca dört boyut dikkate alınmalıdır. Bu boyutlar; içerik uygunluğu, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilik, eğitsel yeterlilik olarak sıralanmaktadır. Etkin bir eğitim ortamı oluşturacak eğitsel yazılımda olması gereken özellikler incelenecek olursa (Kara, 2007):

İçerik uygunluğu: Bir yazılımda yer alan, disiplinlerden sistematik olarak saptanmış konuların ve yapılması öngörülen etkinliklerin uygunluğudur. Bu özelliğin değerlendirilmesinde kullanılabilir genel ilkeler içeriğin güncelliği, doğruluğu, gereksiz bilgi içermemesi, hedef ve davranışlarla olan ilişkisi, müfredata uygunluğu, hazır bulunuşluk düzeyine uygunluğu, anlaşılır bir dille yazılması, fikir bütünlüğünün sağlanması, modüler şekilde düzenlenmesi ve daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için ilerleme olanağı sağlaması şeklinde sıralanabilir.

Kullanım kolaylığı: Etkin bir yazılım, kullanıcı öğrenci ve öğretmenlere uygun ve eğitim programına kolayca uyum sağlayabilecek özellikte olmalıdır. Bu özelliğin değerlendirilmesinde kullanılabilir genel ilkeler şunlardır: kurulum kolaylığı, bilgisayar deneyimi zayıf olan öğrenciler tarafından da kullanılabilirliği, yardımcı materyaller sunma, kullanıcı istediği zaman yazılıma kaldığı yerden devam edebilmesi, yanlışları düzeltme olanağı tanıma, yapılması gerekenler belirtilme, yönergelerin uygunluğu, ekran seçimi ve çıkış kolaylığı, yardım ve çıkış menülerinin yeterliliğidir.

Teknik yeterlilik: Yazılımın kullanım sırasında doğru bir biçimde çalışıp çalışmadığı ve teknik hata verip vermediği ile ilgilidir. Bu özelliğin değerlendirilmesinde kullanılacak genel ilkeler işletim sistemlerini destekleme, her seferinde doğru çalışma, kısa sürede görüntülenebilme, farklı ekran gösterimleri kullanma, dikkat dağıtmayan renkler kullanma ve ekran görüntüsü seçimi, yönergelerin doğru çalışması, sesler dinleme becerisini geliştirecek nitelikte olma, ses düzeyini ayarlayabilme ve yeniden çalıştırılabilirliği.

Eğitsel yeterlilik: Bir yazılımda önceden belirlenen dersin amaçlarını öğrenciye kazandırmak için sunduğu etkinliklerin eğitsel uygunluğu olarak algılanabilir. Bu özelliğin değerlendirilmesinde kullanılacak genel ilkeler değişik metotlar içermeye, öğrencilerin yaşına ve gelişimine uygun olma, eğitsel animasyonlar içermeye, dönüt sağlanma ve birden fazla soru formu sunma, hedeflere yer verme, pekiştirme verme, başarı testi bulundurma, eğitici sorulara yer verme ve ek etkinlikler sunmadır.

Kullanılacağı öğrenme ortamlarının gereksinimlerine uygun olmayan ve öğretim yapılan alanın beklentilerine yanıt veremeyen eğitim amacıyla hazırlanmış yazılımlar işlevsel olmaktan uzak olacaktır (Mutlu & Öztürk, 1999). Bu nedenle araştırmanın amacı, bilgisayar destekli biyoloji öğretiminde kullanılan “Biyoskop” adlı eğlenceli eğitim yazılımının, öğretmen görüşlerine göre eğitim yazılımlarını değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması gereken ölçütler açısından eğitsel nitelikte olup olmadığını değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel araştırmalar, var olan bir görüngünün doğasının olduğu şekliyle karakterize edildiği çalışmalardır. Tarama modelleri ise bireylerin tutum, inanç, değer, davranış, görüş, fikir ve diğer türden bilgilerine ulaşılmak istenen araştırmalarda kullanılır (McMillan & Schumacher, 2001). Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan

“Biyoskop” adlı eğlenceli eğitim yazılımının, belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada var olan durumun olduğu gibi ortaya konması amaçlanmıştır. Bu nedenle betimsel nitelikli tarama modeli benimsenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin verileceği çalışma grubundaki öğretmenler belirlenirken, genel olarak bilgisayar okur-yazarı olmalarına, ayrıca bilgisayar destekli öğretim ve eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubu, eğlenceli eğitim yazılımının incelenmesine ve incelemeleri doğrultusunda ölçeğin doldurulmasına zaman ayırabilen toplam 48 biyoloji öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı Trabzon ili merkezinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapmaktadır.

2.3. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma bilgisayar destekli öğretim de kullanılan ders yazılımları ile ilgilidir. Bu nedenle bilgisayar destekli öğretimdeki diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yazılımlardan birisi olan “Biyoskop” yazılımıyla sınırlıdır.
3. Bu çalışma Trabzon ili merkezinde yer alan biyoloji öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Eğitimcilerin öğrenim hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için nitelik açısından yeterli eğitim yazılımlarını belirlemesi amacıyla Kara (2007) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği” öğretmenlerin eğitsel yazılıma yönelik görüşlerini almak üzere kullanılmıştır. Ölçeğin yapısını, her birinde 10 değerlendirme ölçütü bulunan dört ana kategori

oluşturmaktadır. Bu kategoriler, içerik uygunluğu, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilik ve eğitsel yeterliliğidir. Ölçek, Likert tipi toplam 40 önermeden oluşan 5 seçenekli (çok zayıf, zayıf, orta, iyi, çok iyi) olacak biçimde hazırlanmıştır. Ölçeğin çalışmamızdaki güvenilirlik değeri % 91.1 olarak bulunmuştur.

2.5. Uygulama

Değerlendirme süresince, değerlendirmeyi yapacak olan öğretmenlerin buldukları yerlere bizzat gidilerek eğlenceli eğitim yazılımının bilgisayarlar yüklenmesine yardımcı olunmuştur. Değerlendirme öncesinde bilgisayar destekli öğretim yöntemi hakkında genel bilgiler verilerek, çalışmanın amacı ve kapsamı, eğitim yazılımlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği, ölçeğin nasıl kullanılacağı öğretmenlere bire bir görüşme tarzında anlatılmıştır. Yazılım, biyoloji müfredatı gereği pek çok konuyu içerse de öğretmenlerden değerlendirme sırasında yalnızca bir bölümü inceleyerek, ölçeği doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere değerlendirme ölçeğini tamamlamaları için üç hafta süre verilmiş ve sürenin sonunda değerlendirme ölçekleri toplanmıştır.

Öğretmenlerden değerlendirme yaparken aşağıdaki basamakları takip etmeleri istenmiştir;

- Yazılımın amacı ve kapasitesi hakkında açık bir fikir sahibi olmak için kısaca yazılım kılavuzunu ve yazılımın yanında size verilen diğer dokümanları inceleyiniz.
- Değerlendirme formu üzerindeki genel bilgilerle ilgili kısmı doldurunuz.
- Yazılımı bilgisayara yerleştiriniz, talimatları takip ederek eğlenceli eğitim yazılımı ile çalışınız.
- Bir kere de, hatalar yaparak ve öğrencilerinizin verebileceğini düşündüğünüz cevaplar vererek yazılım ile tekrar çalışınız.
- Bilgisayarınızı ve yazılımı çalışır halde bekletirken eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğini doldurunuz.

2.6. Verilerin Analizi

Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin beşli derecelendirmeli biçimde hazırlanmış olması nedeniyle, ders yazılımının yeterlik düzeyini açıklayabilecek puan aralıkları; 1.00–1.79 arası çok zayıf, 1.80–2.59 arası zayıf, 2.60–3.39 arası orta, 3.40–4.19 arası iyi, 4.20–5.00 arası çok iyi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin tepkilerine dayalı olarak hesaplanan ortalama puanlar yukarıda verilen yeterlik düzeylerine uygun olarak açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin eğlenceli eğitim yazılımının içerik uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur. Öğretmen görüşlerinin, eğlenceli eğitim yazılımının içeriğinin güncelliği ve doğruluğu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu, anlaşılır bir dille imla hataları yapılmadan yazılması, fikir bütünlüğünün sağlanması, gereksiz bilgiler içermemesi ve modüler şekilde düzenlenmesi ölçütleri bakımından 2.60–3.39 puan aralığında değiştii görülmektedir. Bu özelliklere ilişkin ortalama puanlar yeterlik düzeyi açısından “ORTA” düzeyde yeterli olarak kabul edilmiştir. İçeriğin hedef ve davranışlarla olan ilişkisi, müfredata uygunluğu ve daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için ilerleme olanağı verebilme ölçütleri bakımından öğretmen görüşlerinin 1.80–2.59 puan aralığında değiştii görülmektedir. Bu özelliklere ilişkin ortalama puan aralıkları yeterlik düzeyi açısından “ZAYIF” olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğlenceli Eğitim Yazılımının İçerik Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

İçerik NİTELİK	S	X
İçerik, hedef ve davranışları gerçekleştirici niteliktedir.	1.01	2.27
Yazılımda işlenen konunun içeriği müfredata uygundur.	1.08	2.33
Yazılım içerisinde bulunan bilgiler günceldir.	1.38	3.19
Yazılım içerisinde bulunan bilgiler doğrudur.	1.07	3.04
Yazılım öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	1.15	2.77
Yazılım açık, net ve anlaşılır bir dille imla hataları yapılmadan yazılmıştır.	1.37	2.69
Konularda akıcılık, mantık dokusu ve fikir bütünlüğu sağlanmıştır.	1.34	2.83
Yazılım, gereksiz bilgiler içermemektedir.	1.42	2.87
Yazılımın içeriği, modüler (küçük bölümler) şeklinde düzenlenmiştir.	1.10	2.87
Yazılım daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için ilerleme olanağı (veya açıklayıcı bilgiler) verebilmektedir.	1.34	2.35

Tablo 2’de öğretmenlerin eğlenceli eğitim yazılımının kullanım kolaylığına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Kurulum kolaylığı ve devam edebilme olanağı sağlama özellikleri bakımından öğretmen değerlendirmelerinin ortalama 4.20’den yüksek olduğu görülmektedir. Bu özelliklere ilişkin ortalama puanlar yeterlik düzeyi açısından “ÇOK İYİ” olarak kabul edilmiştir. Bilgisayar deneyimi zayıf olan öğrenciler tarafından da kullanılabilirliği, yardımcı materyaller sunma, yanlışları düzeltme olanağı tanıma, yardım ve çıkış menülerinin yeterliliği, yönergelerin uygunluğu ve çıkış kolaylığı özellikleri bakımından eğlenceli eğitim yazılımına ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin ortalama 3.40–4.19 arasında değiştiği görülmektedir. Bu özelliklere ilişkin ortalama puanlar yeterlik düzeyi açısından “İYİ” olarak kabul edilmiştir. Yazılım, yapılması gerekenleri belirtme, ekran seçimi açısından ise “ORTA” düzeyde yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğlenceli Eğitim Yazılımının Kullanım Kolaylığına İlişkin Görüşleri

Kullanım kolaylığı NİTELİK	SS	Ortalama
Yazılım bilgisayara kolayca kurulabilmektedir.	0.96	4.27
Bilgisayar deneyimi olmayan öğrenciler tarafından da kullanılabilir.	0.84	3.87
Yazılımda sözlük ve hesap makinesi gibi yardımcı materyaller bulunmaktadır.	0.99	4.04
Yazılım öğrencilerin yaptıkları yanlışları düzeltmelerine olanak tanımaktadır.	0.76	3.87
Öğrencinin takıldığı noktalarda yapılması gerekenler belirtilmektedir.	1.07	3.39
Yazılımın kullanımına ait açıklamaları içeren ve kolayca ulaşılabilen yardım ve çıkış menüleri bulunmalıdır.	0.94	3.58
Kullanımla ilgili yönergeler kısa, basit, açık, tutarlı bir şekilde hazırlanmıştır.	0.97	3.77
Öğrencinin ekranı istediğinde atlayarak geçebilmesine olanak tanımaktadır.	1.38	2.99
Kullanıcı istediği zaman yazılıma kaldığı yerden devam edebilmektedir.	0.95	4.23
Kullanıcı istediği zaman yazılımdan kolayca çıkabilmektedir.	0.89	3.79

Eğlenceli eğitim yazılımı teknik yeterlilik boyutu özellikleri bakımından öğretmenler tarafından incelendiğinde kolayca yeniden çalıştırılabilme, kısa sürede görüntülenebilme ve ses seçimi ölçütü açısından “ÇOK İYİ” düzeyde yeterli olarak değerlendirilmiştir (Tablo 3). Öğretmenler, değişik işletim sistemlerini destekleme, doğru çalışma, farklı ekran gösterimleri kullanma, yönergelerin doğru çalışması, ses düzeyini ayarlayabilme, dikkat dağıtmayan renk ve ekran görüntüsü seçimi ölçütleri bakımından “İYİ” düzeyde yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğlenceli Eğitim Yazılımının Teknik Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Teknik yeterlilik NİTELİK	SS	Ortalama
Yazılımın değişik işletim sistemlerini desteklemektedir.	0.85	3.92
Yazılım bilgisayarı her açtığımızda doğru bir şekilde çalışmaktadır.	0.73	3.35
Yazılımda farklı ekran gösterimleri kullanılmıştır.	0.94	3.79
Program durduğu zaman kolayca yeniden çalıştırılmaktadır.	0.82	4.29
Yazılımda kullanılan renkler kullanıcının dikkatini <u>dağıtmamaktadır</u> .	1.05	3.85
Kullanılan ekran görüntüsü kullanıcının dikkatini <u>dağıtmamaktadır</u> .	1.10	3.62
Yazılımın içerisinde bulunan yönergeler doğru çalışmaktadır.	1.04	3.94
Yazılımın sayfaları ekranda en kısa sürede görüntülenebilmektedir.	0.91	4.33
Kullanılan sesler dinleme becerisini geliştirecek niteliktedir.	0.87	4.27
Kullanıcı yazılımın ses düzeyini ayarlayabilmelidir.	0.91	3.87

Öğretmenlerin eğlenceli eğitim yazılımının eğitsel yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur. Yazılım, eğitsel yeterlilik boyutu özellikleri bakımından öğretmenler tarafından incelendiğinde öğrenci gelişimine uygun olma ve birden fazla soru formu sunma özellikleri bakımından “İYİ”, değişik metotlar içermeye, dönüt sağlanma, pekiştireç verme, eğitici sorulara ve animasyonlara yer verme açılarından “ORTA”, hedeflere yer verme, ek etkinlikler sunma ve başarı testi bulundurma bakımlarından ise “ZAYIF” nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğlenceli Eğitim Yazılımının Eğitsel Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Eğitsel yeterlilik NİTELİK	SS	Ortalama
Yazılımın eğitimsel hedefleri program içinde açık bir şekilde yazılmıştır.	1.22	2.54
Yazılım, önemli bilgileri öğretmek için değişik metotlar içermektedir.	1.07	3.04
Yazılımın içinde bulunan konular ve beceriler hedef öğrencilerin yaşına ve gelişimine uygundur.	0.93	3.67
Öğrencinin verdiği cevaplara dönüt sağlanmaktadır.	1.05	3.15
Yazılım içerisindeki pekiştireçler öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmaktadır.	1.31	3.17
Yazılım, dersi erken bitiren öğrencilere ek etkinlikler sunmaktadır.	1.29	2.52
Yazılımın sonunda öğrencinin sunulan konuyu öğrenmedeki başarısını ölçmek için bir başarı testi bulunmaktadır.	1.13	2.44
Öğrenciler için birden fazla soru formu (çoktan seçmeli, doğru yanlış gibi) geliştirilmiştir.	0.79	3.56
Konu içerisinde sorulan sorular eğitici özelliindedir.	1.14	2.67
Eğitici animasyonlara yer verilmiştir.	1.21	2.75

Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinde yer alan kırk ölçütün hepsi dikkate alındığında eğlenceli eğitim yazılımı öğretmenlerin geneli tarafından “ORTA” düzeyde

yeterli kabul edilmiştir (Tablo 5). Öğretmenler, eğitsel yazılımın içerik uygunluğu ve eğitsel yeterlilik boyutlarında “ORTA” sayılacak düzeyde yeterli olduğu düşüncesinde birleşmişlerdir. Eğlenceli eğitim yazılımı, kullanım kolaylığı ve teknik yeterlilik boyutları bakımından ise öğretmenlerin geneli tarafından “İYİ” düzeyde yeterli kabul edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Ölçeğinin Bütünü İle Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

	Madde sayısı	SS	Ortalama
İçerik uygunluğu	10	0.86	2.72
Kullanım kolaylığı	10	0.59	3.78
Teknik yeterlilik	10	0.62	3.92
Eğitsel yeterlilik	10	0.76	2.95
EYDÖ	40	0.53	3.32

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, bilgisayar destekli biyoloji öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan bir eğlenceli eğitim yazılımı öğretmenler tarafından eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, ders yazılımının genel olarak orta düzeyde yeterliliğe sahip bir yazılım olduğu belirlenmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına içeriğin hedef ve davranışlarla olan ilişkisi, müfredata uygunluğu ve daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için ilerleme olanağı verebilme, hedeflere yer verme, ek etkinlikler sunma ve başarı testi bulundurma ölçütleri açısından yetersizlikler göstermesi neden olmuştur. Hannafin ve Peck (1988), iyi tasarlanmış bir eğitim yazılımının sahip olması gereken temel özellikleri barındıran, ancak özellikle bütün açılardan güçlü ve kendine özgü olmayan yazılımları orta düzeyde yeterliliğe sahip yazılımlar olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflama, genel özellikler bakımından kabul edilebilir olsalar da özellikle kullanım bakımından öğrenene ya da öğretmene yardımcı olamayan yazılımları kapsamaktadır (Price, 1991).

Teknik yeterlilik ve kullanım kolaylığı boyutları bakımından yazılımın iyi düzeyde yeterliliğe sahip bir yazılım olarak değerlendirilmesi, doğru ve hata vermeyecek bir biçimde, kullanıcı ile arasında kolay kurulan bir bağ sayesinde işlediğini

göstermektedir. Öte yandan, içerik uygunluğu ve eğitsel yeterlilik boyutları bakımından yazılımın orta düzeyde yeterliliğe sahip bir yazılım olarak değerlendirilmesi, öğrenim hedeflerini gerçekleştirebilecek etkinliklerin öğrenme-öğretme kuramlarını destekler nitelikte kullanılması bakımından sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Yazılımın, önceden belirlenen öğretim hedeflerini gerçekleştirmesi için eğitsel içerik ile bilgisayarın teknik ve kullanım kolaylığı özelliklerini dikkate almayı gerektiren oyun özellikleri arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Aksi takdirde, eğlence unsuru ağır basan öğrenmeyi gerçekleştiremeyen yazılımlar bilgisayar destekli öğretimin amaçlarından uzaklaşmasına neden olacaktır.

Yazılımda öğrenim hedeflerinin yer alması, kullanıcıya öğrenim sonucunda ulaşacağı hedefler konusunda bir fikir verecektir. Hedeflerin önceden sunulması, kullanıcının öğrenim sürecinde hedefleri kavramasına yardımcı olacak ve kafasının karışmasına engel olacaktır. Yazılım, öğretim amacını karşılamaya yönelik bilgiler içerebilir ancak hedef olarak gösterilen bilgilerin tamamına, hazırlanan program içinde yer verilmemesi, öğretim amaçlarına ulaşılmasını engelleyecektir. Yazılımın başlangıcında verilen amaçlarla, eğitsel faaliyetler ve değerlendirme soruları arasında bir tutarlılık bulunmalıdır. Eğitsel açıdan etkin bir yazılımda öğrenim amaçları, eğitsel faaliyetler ve değerlendirme soruları bütün oluşturacak biçimde düzenlenmelidir (Shiratuddin & Landoni, 2002).

Eğitim yazılımlarının en önemli avantajlarından biri de öğrencinin kendi hızına uygun olarak bireysel öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahip olmasıdır. Her öğrencinin öğrenme hızının farklı oluşu öğrenmelerinin gerçekleşmesi için farklı zaman süresine ihtiyaç duymalarına neden olur. Bireysel öğretimin gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak yazılımın farklı öğrenme hızındaki bireylere uygun olması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmen görüşleri açısından yetersiz kabul edilen eğitsel yazılımın ek öğrenme yaşantıları veya etkinlikler sunma özelliğinin yapılandırılması ve farklı öğrenme hızındaki bireylere uygun hale getirilmesi gereklidir. Aksi takdirde, öğrencileri

motive etmesi istenen ders yazılımlarının öğrencilerde olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir (Dick & Carey, 1996).

Öğretimi öğrencinin ihtiyacına göre düzenleme, yazılımların en önemli özelliklerindedir. Ancak yazılım öğrenciye konuyla ilgili doğru soruları doğru yöntemlerle soramaz, öğrencinin cevaplarını doğru şekilde değerlendiremez ise, öğrencinin öğrenme ihtiyacını belirlemek mümkün değildir. İşte bu yüzden ki, etkin bir yazılım öğrenci performansını doğru bir şekilde değerlendirmeli ve bu değerlendirme ışığında öğrencinin öğrenme ihtiyacını belirlemelidir (Jackson, 198).

Sonuç olarak, yazılımların eksik kalan yönlerinin belirlenmesi, çözümü yönünde önerilerin ortaya konması, eğitimcilere karşı karşıya buldukları eğitsel sorunların çözümü yönünde mevcut kaynakların kullanımını optimize edebilecek nitelikteki yazılımları belirlemek ve tercih etmenin ötesinde teknik bir çabayı gerektiren bir sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenlerin sıradan değil, bilgisayarın eğitsel potansiyelinden en üst düzeyde yararlanmayı olanaklı kılacak nitelikte yazılımlara olan ihtiyaçlarını ortaya koymaları başta üreticiler olmak üzere öğretim tasarımcısı, programcı, konu alanı uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı gibi çeşitli uzmanlık alanlarına sahip ekip üyelerini ortaya konan ihtiyaçlar doğrultusunda harekete geçirecektir.

KAYNAKÇA

- Alabay, E. (2006). Okul deneyimi dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının gözlemleriyle ilköğretim okulöncesi öğretmenlerini yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler-3* : “Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları” İzmir.
- Alessi, S. M., & S.R. Trollip (1985). *Computer-based instruction: Methods and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Arıcı, N.; & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 14, No:2, 421-430.
- Ayas, A., Karataş, F. Ö., Ünal, S., & Çalık, M., 2000. Gazlar konusu ile ilgili bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının yeterliliklerinin araştırılması, IV.Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, H.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 221-228.
- Aykanat, F., Doğru, M., & Kalender, S. (2005). Bilgisayar destekli kavram haritaları yöntemiyle fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim, Cilt:13 No:2, 391-400.

- Buckingham, D., & Scanlon M., (2000). That is edutainment: media, pedagogy and the market place. Paper presented to the International Forum of Researchers on Young People and the Media, Sydney.
- Dick, W., & Carey, L., (1996). "The systematic design of instruction (4th Ed.)", NY: Harpercollins College Publishers, New York.
- Eşgi, N. (2006). Bilgisayar teknolojisindeki öğretmen yeterlikleri. İlköğretmen Dergisi, Ekim, 8–10.
- Hannafin, M.J., & Peck, K.L., (1988). The design, development, and evaluation of instructional software. Macmillan publishing company, pp.139.
- Herring, D.F., Notar, C.E., & Wilson, J.D. (2005). Multimedia software evaluation form for teachers. Education, Fall, Vol. 126 Issue 1, 100–111.
- Ito, M. (2006). Engineering play: children's software and the cultural politics of edutainment. Discourse: studies in the cultural politics of education, Vol. 27, No. 2, pp. 139-160.
- Jackson B., (1988), A comparison between computer-based and traditional assessment tests, and their effects on pupil learning and scoring. School Science Review, 69, no. 249, 809-815.
- Kara, Y. (2007). Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği (EYDÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 77–90.
- Karataş, F. Ö., 2002. Lise 2 kimyasal denge konusunun öğretiminde bilgisayar paket programları ile klasik yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keskinkılıç, G.; & Alabay, E. (2006). Selçuk Üniversitesi fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. 6th International Technology Conference, Famagusta, North Cyprus (s. 1106–1112).
- Kocasarac, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, July, ISSN: 1303–6521 Volume 2, Issue 3, Article 10.
- Lee, J.R. (1997). Selecting and evaluating CD-ROMs: A Public School Media Specialist's Perspective. Journal of Educational Media & Library Sciences, 34, (4), 368–79.
- McMillan, J. H, & Schumacher, S. (2001). Research in education: a conceptual introduction, 5th ed. Addison Wesley Longman Inc., New York.
- Mutlu, M.E; Öztürk, C. (1999). İnternet üzerinde bilgisayar destekli eğitim yazılımı geliştirme ve sunum araçlarının gereksinimleri karşılama düzeyleri. BTIE'99 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim 1999.
- Odabaşı, F. (2002). Educational software for preschool. computers in preschool. Ed. Ayşen Gürcan Namlu Anadolu University, Open Education Faculty, Eskişehir.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk? British Journal of Educational Technology Vol 34 No 3 255–264
- Price, R. V. (1991). Computer-aided instruction: a guide for authors. Brooks/Cole Publishing Company, USA.
- Sezer, N. (1989), Bilgisayarlı öğretimin ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişisine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shiratudin, N., & Landoni, M. (2002). Evaluation of content activities in children's educational software. Evaluation and program planing, 25, 175–182.
- Şimşek, N. (1998). Öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi: kavramlar, teknikler, araçlar ve uygulamalar. Siyasal kitapevi, Ankara.
- Talib, O., Matthews, R., & Secombe, M. (2005). Computer animated instruction and students' conceptual change in electchemistry: Preliminary Qualitative Analysis, International Education Journal, ISSN 1443- 1475, Vol. 5, 5, p. 29–42.
- Windschitl, M. (2001). Using simulations in the middle school: does assertiveness of dyad partners influence conceptual change?, International Journal of Science Education, Vol. 23, No. 1, 17- 32.
- Yenice, N. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, October, ISSN: 1303–6521 Volume 2, Issue 4, Article 12.

İlk alındığı tarih:25.09.2008
Düzeltilme tarihi:05.12.2008
Onay tarihi:17.01.2009

LİSANS DÜZEYİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

PROBLEMS IN SOCIAL STUDIES EDUCATION AT TERTIARY LEVEL AND
SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS: TEACHER CANDIDATES' PERSPECTIVES

Kaya YILMAZ*

ÖZET: Nitel araştırma metod ve prosedürleri kullanılarak yürütülen bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bakış açısına göre lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde görülen sorunlar incelenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde yöntem olarak amaçlı bir örneklem seçimi, araştırma verilerinin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü kullanılmıştır. Katılımcıların cevapları teyp kasedine kaydedilerek kelimesi kelimesine transkriptleri çıkarılmıştır. Araştırma verileri, verilerdeki gizli temasları belirlemede etkili olan endüktif betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucu, sosyal bilgiler eğitiminde görülen sorunlar (1) öğretim elemanları ve öğrenciler, (2) öğrenme ortamı ve kaynaklara erişim, (3) eğitim sistemi ve politikası, ve (4) sosyal bilgiler eğitimi programının planlanması ve uygulanması ile ilgili olmak üzere dört temel kategoride ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminin iyileştirilmesi ve sorunların çözümü için araştırma bulgularına dayalı tartışma ve öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, ilköğretim, öğrenci görüşleri, eğitimsel sorunlar, program geliştirme.

ABSTRACT: This study evaluates the problems and constraints confronting the social studies education at tertiary level from the perspectives of university students via qualitative research methods and procedures. A purposeful sampling procedure was used to identify and select participants for the study, and a semi-structured interview protocol was employed to gather research data. Participants' responses were tape-recorded and transcribed verbatim. As a result of the analysis of the interview transcripts through the method of inductive qualitative data analysis, problems in social studies education have been classified as (1) academics and students, (2) learning environment, instructional material and access to resources, (3) educational system and policy, and (4) social studies curriculum planning, development and implementation. How the problems facing social studies education can be handled and how the field can be improved are discussed on the basis of research findings.

Key Words: Social studies education, elementary education, student perspectives, educational problems, curriculum development.

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler içeriğini temel olarak tarih, coğrafya, felsefe, ekonomi, sosyoloji, antropoloji ve siyasal bilimler gibi sosyal disiplinler ile edebiyat ve sanat gibi beşeri bilimler (ve kısmen fen bilimlerinin bazı konuları) oluşturmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies – NCSS, 1994), sosyal bilgilerin tanımını ve amaçlarını şu şekilde yapmıştır:

Sosyal çalışmalar (bilgiler), öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak ve geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerin entegre edilmesinden doğmuş disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, birbirine bağımlı günümüz dünyasında kültürel çeşitliliği tanıyan ve benimseyen demokratik toplumun vatandaşları olarak genç kuşakların, yerel, bölgesel, ülke çapında ve küresel olarak karşılaşılan sorunlar hakkında toplumun yararı ve mutluluğu için bilgi temeline dayalı rasyonel karar verme yeteneklerini geliştirmektir.

Sosyal bilgiler eğitiminin tarihi, dersin ilk olarak verilmeye başlandığı Amerika Birleşik Devletleri'nde [A.B.D.] 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır ama bu çalışma alanının ülkemizdeki tarihi, A.B.D.'deki sosyal bilgiler eğitimi modeline uygun şekliyle disiplinler arası bir yaklaşımla öğretimi, o kadar köklü değildir. A.B.D.'den esinlenerek ve örnek alınarak bir nevi ülkemize ithal edilmiş olunan sosyal bilgiler eğitimi, 1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime geçilmesiyle birlikte ülkemizde verilmeye başlandığından bu çalışma alanının henüz bebeklik çağında olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Yeni kurulmuş olan sosyal bilgiler eğitimi programından hedeflenen amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, alanda karşılaşılan sorunların akademik çalışmalar yoluyla tespit edilmesine ve belirlenen sorunların giderilmesi için eğitim politikalarının geliştirilmesine bağlıdır. Amerikalı eğitimci ve filozof John Dewey (1916) tarafından vurgulandığı gibi, eğitim programlarında belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi için mevcut şartların sistematik olarak incelenmesi, amaçların önünde engel teşkil edebilecek faktörlerin tespit edilmesi ve sorun veya engellerin ortadan kaldırılması için planların yapılması gereklidir. Sosyal bilgiler eğitiminden hedeflenen amaçların yakalanması alandaki sorunların tespit edilerek

öğretimde teori ile pratik arasında dengenin kurulmasını gerektirir (Yılmaz, 2008). Bu sebepten, sosyal bilgiler eğitimcilerinin kuram ile uygulama arasında görülen dengesizliği veya uyumsuzluğu gidermek için çalışmalar yapmaları bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ama, ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yeterli sayıda ampirik araştırma bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili az sayıdaki alan yazını aşağıdaki paragraflarda açıklanmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimi programının oluşturulmasında tüm sosyal bilimlere eşit ağırlık verilmediği, programın daha çok coğrafya ve tarih disiplini etrafında şekillendiği yani programın içerik açısından gerçek anlamda disiplinlerarası bir yapı arz etmediği (Ata, 2005; Günden, 1995); program standartlarının gerek ulusal ve gerekse küresel değişimlere paralel olarak hazırlanmadığı, derinliğin kaybedildiği ve hantal bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır (Tuncer, 1998). Sosyal bilgiler eğitimi programının yanısıra, programın uygulanmasında da sorunlar görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretimi, sosyal transformasyonu amaçlayan ‘yansıtmacı araştırma ve inceleme alanı’ olarak sosyal bilgiler geleneğini değil, kültürel aktarımı amaçlayan ve statükoyu savunan sosyal bilgiler yaklaşımı tarafından karakterize edilmektedir. Yani öğretmenlerin ‘değişimi’ değil mevcut durumu korumayı amaçlayan bir yaklaşım benimsedikleri bunu gerçekleştirmek için de anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir (Demircioğlu, 2004). Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinde de çeşitlilik olmadığı, alternatif veya performans değerlendirme kullanmadıkları belirlenmiştir (Yıldırım, 2004). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme kavramlarının yüzeysel olduğu, öğrenci-merkezli öğretim şemalarının (düşünce yapıları) basit olduğu, yüksek düzeyde düşünme becerilerinin yeterince gelişmediği ve sosyal bilimlerin kavramlarını, felsefesini ve amaçlarını tam kavrayamadıkları tespit edilmiştir (Güven, 2004; Demircioğlu, 2006). Yeni program yapılandırmacı yaklaşım üzerine bina edildiğinden bu tür öğretmen görüşleri programın etkili ve başarılı olarak hayata geçirilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Lisans seviyesinde sosyal bilgiler öğretimine ilişkin

içerik ve öğrenme sorunlarını tespit etmeyi amaçlayan bir araştırmada, yapılandırmacı kurama dayalı öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerinin az kullanıldığı, bilgiye vurgu yapılarak öğrencilerin ezbere yönlendirildiği, tarihi konularının işlenişinde savaflara, kronolojiye ve siyasi tarihe ağırlık verilerek sosyal, kültürel ve medeniyet tarihinin ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Tuncer, 1998). Sosyal bilgiler eğitimi programı standartlarının fakültelerde uygulanmasına ilişkin akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen çalışmada, katılımcıların “amaçları davranışa dönüştürmenin gereğine inanmadıkları, amaçların öğrenciye nasıl kazandırılacağı ve bunların nasıl değerlendirileceği konusunda eksiklikleri olduğu” sonucuna varılmıştır (Taş, 2004).

Ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı yeni kurulduğundan ülke genelindeki ilköğretim okullarının sosyal bilgiler öğretmenliği açığını kapatacak düzeye erişememiştir. Bu yüzden, sosyal bilgiler derslerinin tamamı alanda eğitim görmüş öğretmenler tarafından değil tarih ve coğrafya eğitimi almış öğretmenler tarafından verilmektedir (Ata, 2005). Bu öğretmenler, sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan diğer disiplinlere ilişkin yeterli sayıda ders almadıklarından sosyal bilgiler eğitiminden hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli unsurlardan birisi olan disiplinler arası yaklaşımı derslerinde uygulamada zorlanabilirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği yapan tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları da bilinmemektedir. Öztürk (1998) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı “bazen” olumlu tutum gösterdikleri sonucuna varılarak, düşük düzeydeki tutumun sosyal bilgiler eğitiminden hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenci kazanımları gerçekleştirmede bir engel teşkil ettiği vurgulanmıştır. Tarih ve coğrafya öğretiminde karşılaşılan ve daha çok ülkemize mahsus olan diğer bir sorun ise öğretmenlerin dersle ilgili kaynak, araç-gereç ve öğretim materyallerine yeterli düzeyde sahip olmamalarıdır (Demircioğlu, 2004). Sosyal bilgiler eğitimi yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuştur ama gerek milli eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı gerekse okullardaki alt yapı konusundaki yetersizlikler

yapılandırmacı kurama dayalı öğrenci-merkezli öğretim modellerinin uygulanmasını güçleştirmektedir (Yılmaz, 2009).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın yukarıda özetlenen diğer çalışmalardan farkı veya alan yazınına getireceği katkı, sosyal bilgiler eğitimindeki sorunları bizzat araştırma konusu veya odağı olarak ele alıp incelemiş olmasıdır. Sosyal bilgiler eğitimi alanında karşılaşılan problemlerin tespitinde takip edilecek en verimli yollardan birisi alandaki öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) eski başkanı Jesus Garcia'nın çok yakın bir zamanda belirttiği gibi, sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan reformlarda “okul nüfusunu oluşturan en önemli aktörler olan öğrenciler” ihmal ediliğinden etkili sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesinde istenilen başarı düzeyi yakalanamamıştır (Garcia, 2008, s.663). Garcia'nın bu tespiti araştırmanın önemini göstermektedir. İşte bu yüzden, bu çalışmada sosyal bilgiler eğitimi lisans programında okuyan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının bakış açısıyla sosyal bilgiler eğitimi alanındaki sorunları, kaygıları, eleştirileri ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans düzeyinde karşılaşılan sorunlar ve güçlükler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin kaygı ve eleştirileri nelerdir?
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans düzeyinde karşılaşılan sorunların ve güçlüklerin giderilmesi için lisans öğrencilerinin sundukları çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın metodolojisi nitel araştırma metod ve prosedürüne dayanmaktadır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu Batı Anadolu Üniversitesi (rumuz) Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının tespit edilmesinde amaçlı bir örneklem seçimi (purposeful sampling) prosedürü kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, programdaki öğrenim tecrübeleri ve anabilim dalındaki öğretim elemanlarının tavsiyeleri gözönüne alınarak sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalının her bir sınıfından eşit sayıda kız ve erkek öğrenci (toplam 12) katılımcı olarak seçilmiştir. Her bir katılımcı araştırmanın amacı ve gönüllü katılım prosedürü hakkında önceden bilgilendirilerek gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin deşifre edilmemesi ve korunmasını sağlamak için her bir katılımcıya ‘Öğrenci 1- Öğrenci 12’ arasını kapsayan rumuzlar verilmiştir (Öğrenci 1-6: Kız; Öğrenci 7-12: Erkek).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularının aydınlatılması için gerekli verilerin toplanmasında nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın temel veri toplama aracını yarı-yapılandırılmış görüşme protoközü oluşturmaktadır. Her bir katılımcı ile bire bir görüşmeler gerçekleştirilerek teyp kasedine kaydedilmiş ve ses kayıtlarının kelimesi kelimesine (verbatim transcription) transkriptleri çıkartılarak metne dökülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Görüşme verilerinin çözümlenmesi nitel veri analiz yöntemlerinden endüktif (inductive) betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma (constant comparison) yoluyla yapılmıştır (Coffey & Atkinson, 1996; Marshall & Rossman, 1999; Miles & Huberman 1994). Veri analizinden önce her bir görüşme transkripti baştan sonra okunarak katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplara ilişkin bütüncül bir bakış açısının

kazanılması hedeflenmiştir. Daha sonra kelimesi kelimesine transkripti yapılmış her bir görüşme metni satır satır okunarak sistematik, formal kodlamaya geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kelime grupları ve cümleler analiz birimi olarak seçilerek görüşmelerin satır satır çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir (Patton, 2002). Bu suretle, katılımcıların araştırma konusuna ilişkin hem açık hem de gizli veya dolaylı olarak ifade ettikleri görüşlerin ve bakış açıların önyargısız ve çarpıtılmadan açıklanmasına ve betimlenmesine çalışılmıştır (Charmaz, 2006). Verilerin kodlaması öncelikle fazla soyut olmayan (open & low level codes) ve katılımcılar tarafından tercih edilen kelimeler (in vivo codes) kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların tarafından kullandıkları kelimeler verideki gizli ve açık anlamları kodlamaya yeterli gelmediğinde araştırmacı tarafından onların görüşlerini daha iyi yansıtacak başka kavramlar (sensitizing codes) kodlamada kullanılmıştır (Patton, 2002, s. 454-456). Daha sonra elde edilen kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Her bir katılımcının görüşme transkripti çözümlendikten sonra tüm transkript metinleri birbiriyle karşılaştırılmıştır (cross-case comparison) ve bu suretle katılımcıların görüşlerindeki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir, veride saklı örüntü ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Nitel araştırma raporlarının açıklanmasında nicel araştırmaya özgü ‘güvenirlik,’ ‘geçerlik,’ ‘genelleme’ gibi kavram ve terimlerin kullanılmasının nitel araştırma geleneğinin ruhuna uygun olmadığı ileri sürülmektedir ki (Patton, 20002; Stenbacka, 2001) bu araştırmanın yazarı da aynı görüşü paylaşmaktadır (Örneğin nitel araştırmada örneklemden evrene genelleme yapmak gibi bir durum sözkonusu olmadığından nitel araştırmanın genellemeye ilişkin -dışsal geçerlik-sınırlılıklarından bahsetmek pek mantıklı değildir). Araştırma bulgularının ‘doğruluğunu,’ve ‘inandırıcılığını’ kanıtlamak ve katılımcıların kendi görüşlerini yansıttığını belgelemek için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Verilerin analizi sonucu, öğrencilerin lisans üzyinde sosyal bilgiler eğitimini olumsuz olarak etkilediğini düşündükleri faktörler (1) öğretim elemanları ve öğrenciler, (2) öğrenme ortamı ve kaynaklara erişim, (3) eğitim sistemi ve politikası ve (4) sosyal bilgiler eğitimi programının planlanması ve uygulanması ile ilgili olmak üzere dört temel kategoride ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerde yer alan sorunlar (özellikle 3. ve 4. kategori) birbiriyle son derece ilişkili ve bağımlıdır. Katılımcıların sosyal bilgiler eğitiminin iyileştirilmesine ilişkin tavsiye ve beklentileri de açıklanmaktadır.

3.1. Öğretim Elemanları ve Öğrenciler İle İlgili Sorunlar

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilgili yorum ve değerlendirmeleri daha çok öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenmelerindeki rolü, pedagojik yaklaşımları, kullandıkları öğretim yöntemleri ve genel olarak dersleri işleyiş tarzları üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler, etkili bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak yetişebilmelerinde öğretim elemanlarının oynadıkları role dolaylı olarak dikkat çekerek, öğretim elemanlarında bir takım eksiklikler gördüklerini, sorun olarak nitelendirdikleri bu eksikliklerin kendi eğitimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok yakındıkları ve eleştirdikleri unsurların başında ise öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşımı bizzat kendilerinin girdikleri sınıflarda tam olarak uygulayamamaları yani yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretmen adaylarına model teşkil edecek bir öğretim ve değerlendirme yapma konusunda eksik ve yetersiz kalmaları gelmektedir. Örneğin, öğretim elemanlarının “alanlarında yeterince uzman olmadıklarını” ve tavsiye ettikleri “örnek öğretmen profiline kendilerinin uymadıklarını” düşünen katılımcı Öğrenci 9, şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

Sosyal bilgiler bu yeni dönemde yapılandırmacı eğitimden bahsediyor. Öğrenci merkezli etkinliklerden, öğretmenin rehberlik edeceği etkinliklerden bahsediyor. Buna öğretmenlerimiz uymuyorlar.... Hocalarımızın bizi yapılandırmacı eğitim modelinde yetiştirmek için uygun olduğunu düşünmüyorum. Hocamız derste yapılandırmacılığı anlatıyor [ama] kendisi buna uymuyor. Kendisi uymadığı için

bizde tam olarak nasıl uygulayacağımızı anlayamıyoruz. Dolayısıyla biz bunu çocuklara nasıl aktaracağımızı öğrenemiyoruz.

Derslerde öğretim elemanlarının aktif bir rol üstlenirken öğrencilerin pasif bir pozisyonda kaldıklarını ve öğrencilerin derse katılımlarının yeterince sağlanmadığını ima eden Öğrenci 9, görüşlerini somutlaştırmak için aldığı derslerden bir de örnek vermiştir: “Daha açık ifade etmek gerekirse sınıf yönetimi dersini işliyoruz ama bunun yakınından bile geçmiyoruz. Ders hocanın telkinlerinden öteye geçmiyor. Hoca geliyor anlatıyor ve ders bitiyor. Bize anlatılan teknikler, materyaller, metodlar, etkinlikler derste işlenmeli.” Katılımcıların bir kısmı da öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerini kullanan öğretim elemanlarının bilgiyi öğrencilere aktarma konusunda pek etkili olmadıklarını düşünmektedirler. Örneğin, konuyla ilgili olarak Öğrenci 1, “Gerek hocaların bilgi aktarımını becermeleri gerekse öğrencilerin derse algılama istekleri konusunda oldukça eksiklikler var,” şeklinde bir görüş bildirmiştir. Öğrenci 7, Öğrenci 9’dan farklı olarak öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olduğunu düşündüğünü ama bilgilerini öğrencilere aktarma konusunda aynı düşünceleri taşımadığını söyleyerek şu yorumlarda bulunmuştur: “Bölümdeki hocalar bilgi bakımından yeterli sayılabilir ama o bilgileri bize aktarmaları konusunda bir takım sıkıntılar yaşıyoruz. Bu da bizi bilgi ve donanım bakımından olumsuz etkiliyor.” Öğrenci 10’da diğer katılımcılar gibi derslerde öğrencilerin pasifize edildiklerini, öğretim yöntemlerinde tek-düzelik olduğunu, öğretim teknolojisinin kullanılmadığını ve derslerin daha çok anlatımla işlendiğini söylemiştir: “Biz derslerimizi lise seviyesindeki öğrenciler gibi görüyoruz. Kitabımızı açıyoruz, hoca bir şeyler anlatıyor, biz onu takip ediyoruz... Görsel araçlar kullanılsa, belgeseller izletilse veya farklı öğretim yöntemleri kullanılsa bence daha kaliteli bir eğitim alabiliriz.”

Bazı katılımcılar, öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda ihmalkar davrandıklarını söyleyerek sert nitelendirilebilecek eleştirilerde ve açıklamalarda bulunmuşlardır. Örneğin, Öğrenci 2, “Birçok hocanın görevini yeterince yerine getiremediğini düşünüyoruz,” diyerek genel bir

değerlendirmede bulunurken, Öğrenci 7 spesifik açıklamalar yapmıştır: “Hocaların keyfi tutumları, ders giriş-çıkış saatlerine gerektiği kadar riayet etmemeleri, özellikle sınav dönemlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemeleri, sınav sonuçlarının hep son anda açıklanması...” Katılımcı 8 ise kendisinin “yeterli bilgi ve donanım” sahip olmadığını bunda öğretim elemanlarının da sorumluluk ve payının olduğunu düşündüğünü söyleyerek, aşağıdaki ilginç değerlendirmeleri (derslerde kullanılan kitaplar ekseninde) yapmıştır:

Çünkü üniversite hocalarının yaptığı tek şey var o da kendi kitaplarını yazıp, öğrencilere o kitabı satıp derste de o kitaptan sorumlu tutmaları. Bu da bizim o derste sadece o kitaba çalışmamıza olanak sağlıyor. Zaten farklı bir kaynaktan çalışacak kadar zamanımız maalesef olmuyor. Kendi kitaplarında bize aşlamayı istedikleri bilgileri istedikleri gibi aşıyorlar. Sınavlarda da kendi kitaplarından sorumlu tuttukları için o kitabın her tarafını iyice bilmemiz gerekiyor.

Bazı katılımcılar yaptıkları açıklamalarda bir nevi öz-değerlendirme yaparak kendilerinde de eksiklikler gördüklerini ve kendilerini geliştirme konusunda yeterli çabayı sarfetmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Öğrenci 7, anabilim dalındaki öğrencilerin genel kültür açısından yeterli bir düzeyde olmadıklarını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Genel kültür bakımından yeterli bilgiye sahip olmadığımızı söyleyebilirim. Mesela diğer dünya ülkeleri hakkında en azından harita bilgimiz olması gerekir. Bu eksikliklerin sebebi ise konunun fazla üstünde durup yeteri kadar zaman ayırmamamızdır.” Öğrenci 7 yaptığı açıklamada kendilerindeki eksikliklerinin sebebini yine kendilerinde yani öğrencilerde ararken, Öğrenci 1 öğrencilerin bilgi açısından yeterli düzeyde olmayışlarını kendileri dışında eğitim sisteminden özellikle ezbere dayalı öğretimden kaynaklandığını düşündüğünü söylemiştir: “Kendimi bilgi ve donanım bakımından oldukça eksik hissediyorum. Bu eksikliklerin temelinde ilk ve orta öğretimdeki ezbere dayalı öğretimler yatıyor. Yani kendimi yetersiz buluyorum ama bu eksikliklerin sebebini kendimde değil sistemde buluyorum.” Öğrenci 4’de ezbere dayalı öğretim ve öğrenim tecrübelerinden dolayı dersler arasında bir bağlantı kuramadıklarını söylemiştir. Öğrenci 8, kitap okuma alışkanlığı ile ilgili, “fazla kitap okumadığımı

düşünüyorum,” diyerek sadece kendisini eleştirirken Öğrenci 1, bu durumun anabilim dalındaki tüm öğrenciler için geçerli olduğu yönünde bir değerlendirme yapmıştır: “Kitap okuma alışkanlığımız olmadığını düşünüyorum. Bol bol kitap okuyup, hergün en az bir gazeteyi takip etmeliyiz.”

3.2. Öğrenme Ortamı ve Kaynaklara Erişim İle İlgili Sorunlar

Öğrenciler öğrenme ortamı, dersliklerin fiziksel özellikleri ve teknik donanımı, öğretim materyalleri ve kaynaklara erişimle ilgili sorunlardan da bahsederek bu konuda gördükleri eksiklikleri eleştirmişlerdir. Anabilim dalında verilen eğitimin kalitesinin düşük olduğunu düşünen katılımcılar bunun sebebinin kısmen öğretim araç-gereçlerindeki yetersizliklerden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Örneğin, Öğrenci 10, konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Bence eğitim kalitesi bölümümüzde çok düşük. Buradaki eğitimin kaliteli olduğuna inanmıyorum. Örneğin bizim sınıflarımıza baktığınızda bir lise sınıfı gibi. Tepegöz bile yok. Yine dediğimiz gibi materyallerimiz çok az, istenilen ölçüde değil.” Öğrenci 10, staj yaptıkları okulların araç-gereç açısından anabilim dalından daha fazla imkânlarla sahip olduğunu, anabilim dalına yeterince değer verilmediği için teknik ve materyal eksiklikleri ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin fakülte yönetimi (Dekanlık) tarafından yeterli adımlar atılmadığını da sözlerine eklemiştir. Öğrenci 7, bir çalışma alanı olarak sosyal bilgilerin kendine özgü yapı ve içeriğini gözönüne alarak, sosyal bilgiler öğretiminde istenilen başarı ve kaliteyi yakalamada anabilim dalındaki öğretim materyal, araç ve gereçlerinin yetersiz kaldığını vurgulamıştır: “Tarih ve coğrafya ile ilgili bazı kavramları göreceli [görsel] olarak görmek istiyoruz. Ama o imkanlara sahip değiliz. Birçok dersi hocalar metin üzerinden işliyorlar. Mesela tarih dersinde ipek yolu anlatılırken en azından bir harita üzerinden bize ipekyolu gösterilirse bilgi daha somut hale gelir ve kalıcı olur.” Öğrenci 7’nin yaptığı bu açıklamalar öğretim elemanlarının neden derslerinde daha çok anlatım yöntemi kullandıklarına bir nebze de olsa ışık tutacak niteliktedir. Yani öğretim araçlarındaki yetersizlik ile öğretim yöntemleri arasında negatif bir ilişki vardır. Bu yüzden, anabilim dalının öğretim teknolojisi ve araç-gereç açısından yeterli bir düzeyde

olmaması öğretim elemanlarının geleneksel yöntemlerle ders işleme sebeplerinden birisi olduğu söylenebilir. Diğer öğrencilerin bu konuya ilişkin görüş ve değerlendirmeleri şöyle özetlenebilir: Öğrenci 1, sınıfların fiziksel açıdan yetersiz olduğunu; Öğrenci 3, anabilim dalında projeksiyon ve teknoloji araçlarının az olduğunu; Öğrenci 8, hem materyal hem de teknik donanım özellikle bilgisayar sayısı açısından anabilim dalının imkanlarının çok kısıtlı olduğunu; Öğrenci 4, materyal eksikliği yanında sınıfların çok kalabalık olduğunu bu durumun gürültü ve kargaşaya yol açarak öğrenmelerini olumsuz etkilediğini söylemiştir.

3.3. Eğitim Sistemi ve Politikası İle İlgili Sorunlar

Katılımcıların sosyal bilgiler eğitimi alanında gördükleri diğer bir problem ise eğitim sisteminden kaynaklanmakta olup anabilim dalından mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak atanma olasılıklarının çok düşük olması ve Kamu Personeli Seçme Sınavı [KPSS] ile ilgilidir. Katılımcılar, gerek sosyal bilgiler öğretmen atamasının az yapılması gerekse atamaların çoktan seçmeli test maddelerine dayalı standardize edilmiş merkezi bir sınav olan KPSS ile yapıyor olmasının sakıncalarına ve kendileri üzerlerindeki olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Genel olarak katılımcılar atamaların yetersizliğinden, atanabilmek için gerekli KPSS taban puanının çok yüksek olduğundan, atanma kaygısının hem öğrencileri KPSS'ye çalışmaya zorlayarak fakültedeki dersleri ikinci plana atmalarına sebep olduğundan hem de öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz etkileyerek ders çalışma azimlerini kırdığından ve gelecek endişesi taşımalarına sebep olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmen ataması ve KPSS'ye ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir: Öğrenci 6, “Başlıca sorun atama sorunudur. Gelecek kaygısı olması. İş garantisi olursa daha iyi olur. Bence sosyal bilgiler öğretmeni atamaları yeterli değildir,” diyerek soruna ilişkin kısa bir açıklama yapmıştır. Atamaların yetersizliğine ve KPSS puanlarının yüksek olmasına dikkat çeken Öğrenci 3 ise şu değerlendirmeyi yapmıştır: “En büyük sorunlardan birisi galiba atama problemi. Çok az atamamız var. Bildiğim kadarıyla 85 puan almamız gerekiyor KPSS'den. O biraz zor gözüküyor. Ama inşallah daha azimli olursak başarırız.” Öğrenci 8'de atamalardaki yetersizliklere ve

sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalına alınan öğrenci sayısı ile öğretmen olarak atanan öğrenci sayısı arasındaki dengesizliğe parmak basarak şunları söylemiştir:

Sosyal bilgiler bölümündeki atamalar bence yeterli değil. Mezun olan öğrencilerle atama yapılan öğretmen sayıları arasında büyük bir uçurum var. Sosyal bilgiler öğretmenine duyulan ihtiyacın fazla olmasına ve ilköğretim okullarının sayısının gün geçtikçe artmasına rağmen emekliliği dolmuş öğretmenler kendi istekleri doğrultusunda göreve devam ettikleri için gençlerin önü açılmıyor. 8 yıllık zorunlu eğitime geçişte atamalar konusunda bir gelişme göreceğimi zannediyordum fakat görünen o ki bununla ilgili herhangi bir açılım yapılmadı.

Öğrenci 1’de, öğrencilerin KPSS’ye yönelik çalışmalarının ve dersleri ihmal etmelerinin atanma endişesinin beraberinde getirdiği bir problem olduğunu söyleyerek şu açıklamaları yapmıştır: “Atanma kaygısı yüzünden hemen herkes KPSS’ye çalışıp okuldaki derslerini ikinci plana atıyor. Bu durumda okulda kazandırılmak istenen becerilerin aktarımında bir kopukluk oluyor.” Atamalara ve KPSS’ye ilişkin en çarpıcı açıklamaları Öğrenci 9 ve Öğrenci 10 yapmıştır. Diğer katılımcılara nazaran bu öğrencilerin bahsi geçen sorunla ilgili görüşleri daha detaylı, çok boyutlu ve derinlemesindedir. Öğrenci 9, atamaların az yapılmasına, atamalarda temel ölçüt olarak kullanılan KPSS taban puanlarının yüksek olmasına, öğrencilerdeki atanma kaygısına ve bu kaygının öğrenciler üzerinde doğurduğu olumsuz etkilere ilişkin şu dikkat çekici açıklamalarda bulunmuştur:

Sosyal bilgiler öğretmen atamalarının tam anlamıyla yerine getirildiğini inanmıyorum.... Zaten KPSS soruları da bunun en basit örneği. 82-83 civarında minimum puan almak lazım. En son baktığımızda 83 puanla Hakkari taraflarına atanıldığını görüyoruz. Batıya atanmak için 85-90 puan almak lazım.... Hepimizin atama kaygıları var. Arkadaşlarıma hep şunu söylerim, burayı sosyal bilgiler olarak bitirebilirsiniz okuldaki dersleriniz çok iyi olabilir ama sonuçta atanmamışsanız, mesleği icra edemiyorsanız sonuçta hiçbir şey yapamamışsınızdır.... Bu mesleği yapmak isterim ama 100 kişiden 6’sı ataniyorsa bu bende çok farklı düşünceler uyandırıyor.

Daha öncede bir üniversitede okudum. İnsanın üniversiteyi bitirdikten sonra iş bulamamasının doğuracağı psikolojik etkileri az çok bilirim.

Öğrenci 10'da benzer görüşler belirterek atama ve atanma kaygısının sebep olduğu yan etkilerden bahsetmiştir:

Ben Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıf öğrencisiyim. Seneye mezun olacağım. Atanıp atanmadığımı bilmediğim için son derece endişeliyim. Seneye veya birkaç sene atanıp atanmamak için bekleyecek miyim? O yüzden korkuyorum aslında... KPSS puanları çok yüksek, atamalar olmuyor. Çalışma isteği de içimden gelmiyor. Bu konuda çok korkuyorum ve kaygı duyuyorum. Üzgünüm ve korkuyorum... Öğrenciler kaygı duyuyor atanacak mıyım, atanmayacak mıyım diye. Bu da onların çalışma isteğini kırabiliyor... KPSS puanları çok yüksek, bölümümüzde mezun da çok fazla; geçmiş yıllardaki mezun da fazla. 85 puanın üstü almak açıkçası zekâ meselesi, çalışmaktan ziyade zekâ gerektiriyor. Umarım yerleşiriz.

Öğrenci 3 ve Öğrenci 7, diğer katılımcılardan farklı bir yaklaşım sergileyerek anabilim dalında kendilerine fazla ödev verildiğini, bunun sonucu KPSS'ye hazırlanmak için yeterli zamanlarının kalmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenci 3, "Aynı zamanda KPSS için yeteri kadar çalışmıyoruz. Mesela günlerimiz ödev hazırlamak için geçtiğinden sınava konsantre olamıyoruz. Bu bir sıkıntı" şeklinde bir değerlendirme yaparken, Öğrenci 7'de, "Fazla ödev verildiğinden ödev tamamlamak için gereğinden fazla zaman harcıyoruz," diyerek benzer bir görüş bildirmiş, anabilim dalında KPSS'ye yönelik ders işlenmemesini bir sorun olarak gördüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden yapılan bu alıntılar, KPSS'nin öğretim ve öğrenimi olumsuz yönde etkileyerek öğrencilerin öğrenim sürecine ve amacına ilişkin çarpık bir bakış açısı geliştirmelerine sebep olduğunu kanıtlamaktadır.

3.4. Sosyal Bilgiler Eğitimi Programının Planlanması ve Uygulanması İle İlgili Sorunlar

Katılımcıların bakış açısına göre sosyal bilgiler eğitiminde görülen ve özellikle kendi öğrenimlerini etkileyen diğer sorunlar ise eğitim sistemi ve politikasıyla doğrudan ilişkili olup sosyal bilgiler eğitimi lisans programının planlanması, yapılandırılması ve

uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Bu sorunlar, anabilim dalına gerektiğinden fazla öğrenci alınması, alan dışı derslerin fazla olması, düşük not verilmesi, derslere devam zorunluluğunun olması, müfredatın sürekli değişmesi ve yan alan uygulamasının kaldırılması olarak sıralanabilir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şunlardır. Öğrenci 10, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı için ayrılan kontenjanın atanmanın az olmasından dolayı gerektiğinden fazla olduğunu düşündüğünü söylemiştir: “Bence en önemlisi bölüme fazla öğrenci alınmasıdır. Neden fazla öğrenci alıyorlar onu da bilmiyorum. Çünkü hepsi atanmıyor Aslında daha az öğrenci alınsa, daha fazla kaliteli bir eğitim verilse daha iyi olur.” Öğrenci 4, alan dışı derslerin fazla olduğuna dair görüşlerini “Alanımızın dışında çok fazla dersimizin olması ve bize hiçbir zaman fayda sağlamayacak birçok bilginin aşılması,” sözleriyle kısaca açıklarken, Öğrenci 10 biraz daha detaylı açıklamalarda bulunarak ve örnek vererek notların düşük olmasından da şikayet etmiştir:

Alan dışı derslere daha fazla ağırlık veriliyor. Geçen yıl dokuz saat edebiyat dersi görüyorduk. Edebiyat dersi ile alakamız olmadığı halde edebiyat gördük. Hocamız bizi çok kasti. 50 ile falan geçtik. Bu ortalamaya da yansıyor. Öğrendiğimiz çok ciddi bir şey de yok açıkçası. II. dönem ‘Yeni Türk Edebiyatı’ sınav sonuçları da vahimdi. Bu sene onu alttan aldığım için ona ağırlık vereceğime, başka bir derse ağırlık vermem benim için daha iyi olacaktı.

Öğrenci 8, derslere devam zorunluluğunu bir sorun olarak değerlendirmiştir: “Başka bir sorun olarak devam zorunluluğunu görüyorum. Üniversiteye gelen bir öğrencinin zorunlu olarak derse girmesinin bir fayda sağlayacağını düşünmüyorum. Öğrenci kendi isteğiyle derse gelirse daha faydalı olur.” Öğrenci 9, programda yapılan değişikliklere şüpheyle bakarak şu yorumlarda bulunmuştur: “Bizim aldığımız birinci sınıf derslerimizi yeni gelenler almıyorlar. Ben burada bir bağlantısızlık görüyorum. Acaba bu dersler deneme yanılma yöntemiyle mi yapılıyor? Bana verilen derslerle birinci sınıfa verilen aynı olmalı çünkü arada sadece bir-iki yıl fark var.” Daha iyi bir sistem oluşturulması gerektiğini sözlerine ekleyen Öğrenci 9’un görüşlerinden, kendisinin lisans programının oluşturulmasında vizyon eksikliği olduğunu ve gerekli alt

yapı çalışmalarının yapılmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğrenci 8’de, Türkçe’nin sosyal bilgilerin yan alanı olmaktan çıkarılmasını bir sorun olarak değerlendirmiştir: “Ayrıca yan alan uygulamasının kaldırılması bizi olumsuz etkileyen konulardan birisi olarak gündemdeki yerine koruyacak.”

3.5. Etkili Bir Sosyal Bilgiler Eğitimi İçin Tavsiyeler ve Beklentiler

Katılımcıların lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde görülen sorunlara ilişkin düşüncelerinin yanısıra, sosyal bilgiler eğitiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğine dair görüş ve tavsiyeleri de alınmıştır. Katılımcılar, öğrenciler, akademik kadro, sosyal bilgiler eğitimi programı, programın uygulanması ve eğitim sistemi ve politikası ile ilgili çeşitli tavsiyelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar, sosyal bilgiler eğitiminin başarıyla uygulanmasında öğretmenin oynayabileceği anahtar rolü düşünerek anabilim dalı öğrencilerinin kendilerini her açıdan yetiştirmeleri, özellikle kitap ve gazete okuyarak bilgi dağarcıklarını genişletmeleri ve güncel gelişmeleri takip etmeleri gerektiğine inandıklarını söylemişlerdir. Öğrenci 3, çalışma alanının doğasını ve yapısını gözönüne alarak şu açıklamayı yapmıştır: “Sosyal bir alan olduğu için daha çok siyasi politik olaylar gündemde olduğundan [anabilim dalı öğrencisinin] her şeyden haberinin olması gerekiyor.” Öğrenci 4’de sosyal bilgilerin doğasını ve amacını dikkate alarak benzer açıklamalar yapmıştır: “Üniversite öğrencisinin özellikle de sosyal bilgiler gibi toplumu ilgilendiren konuları ele alan bir bölümün öğrencisinin sosyal hayatı ile okul hayatı doğru orantılı olmalı.” Öğrenci 9, çalışma alanının disiplinler arası niteliğini ve çok kapsamlı olmasını düşünerek şu tavsiyelerde bulunmuştur: “[Öğrenciler] her yönden kitap okumaya teşvik edilmelidir. [Öğrenci] gerektiğinde ekonomi, gerektiğinde tarih, psikoloji gibi kitaplar okuyabilmeli çünkü sosyal bilgiler çok disiplinli bir alan.” Öğrenci 7, anabilim dalı öğrencilerinin kendilerini yenilemeleri ve güncel gelişmeleri takip etmeleri gerektiğine dair biraz daha somut ve spesifik açıklamalar yaparak şu tavsiyeleri yapmıştır: “Hergün bir gazete takip edilmeli. Eksikliğini hissettiğimiz bir konuyla ilgili konferanslara katılmalıyız, kitaplar okuyup internette araştırma yapmalıyız. Televizyonlardaki tartışma programlarından

en azından birisi sürekli olarak takip edilmeli.” Öğrenci 7, bu görüşlerine ilaveten anabilim dalından mezun olan öğrencilerin devlet kurumlarında istihdam olanaklarının kısıtlı olmasını dikkate alarak anabilim dalı öğrencilerinin özel eğitim kurumlarında ders verebilecek şekilde kendilerini her açıdan -hem psikolojik hem de mesleki-hazırlamaları gerektiğini söylemiştir: “Ortada su götürmez bir gerçek var, o da bölümün geleceğinin pek parlak olmadığı. Burada bizlere düşen en büyük görev kendimizi en iyi şekilde geliştirip özel bir dersanede veya özel bir okulda mesleğimizi icra etmek. Çünkü KPSS’de pek avantajlı bir durumda değiliz.” Öğrencilerden bir kısmı anabilim dalı öğrencilerinin istenilen düzeyde yetişebilmelerinde öğretim elemanlarının teşvik, tavsiye ve yönlendirme şeklindeki rehberliklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, Öğrenci 4, “Hocaların bizi biraz daha motive edip eğitim konusunda bizi yüreklendirmeleri gerekir,” diyerek bu konuda öğretim elemanlarına sorumluluk düştüğünü direkt olarak vurgularken, Öğrenci 6 lisans öğrencilerinde bir takım alışkanlıkların kazandırılmasında ve bilinç düzeylerinin artırılmasında öğretim elemanlarının oynayacağı role dolaylı olarak işaret etmiştir: “Buraya gelmiş veya başka bölüme gelmiş öğrencilere üniversite bilinci kazandırılmalı. Lise talebesi gibi öğretim görmemeli.”

Katılımcılar, eğitim sisteminin iyileştirilmesi için eğitim politikalarında değişiklik yapılması gerektiğine dair görüşlerde bulunarak anabilim dalına alınan öğrenci sayısının azaltılmasının ve kontenjanın düşürülmesinin hem eğitimdeki arz-talep dengesini sağlayacağını hem de eğitimin kalitesini artıracığını düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin, yükseköğretim politikasını ve doğurduğu sonuçları eleştiren Öğrenci 4, “Her birey üniversite öğrencisi olsun diye bölüme gereğinden fazla öğrenci alıp daha sonra atama konusunda sıkıntı yaşanıyor. Bu plansızlığa bence bir son verilmeli,” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer öğrencilerin yaptıkları tavsiyelerde de atanma sorununun giderilmesine yönelik açıklamalar önplana çıkmaktadır. Örneğin, “Sınıf mevcutlarının biraz daha düşürüldüğü bir bölüm” görmek isteyen Öğrenci 7, görüşlerini atamalarla ilişkilendirerek şöyle açıklamıştır: “Bu konuda biraz da devlete görev düşüyor. Sosyal

bilgiler öğretmenliği bölümünde atamalar oldukça az bu biraz daha artırılabilir. Branşımız tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitiminin hepsini kapsadığı için bu sebeple daha fazla atama yapılmalı.” Öğrenci 3’de benzer tavsiyede bulunmuştur: “Türkiye de sosyal bilgiler öğretmenliği ataması çok az. Gerekliği kadar öğrenci almaları gerekiyor... Atamalarımızın önü açılın ya da bizim için farklı alanlarda iş imkanları açılın.” Atanma sorununun giderilmesine yönelik en kapsamlı açıklamayı Öğrenci 9 yapmıştır:

Genel olarak bu kadar öğrenci alınmasına rağmen 100 kişiden 10 kişi ancak atanabiliyor. Buraya bu kadar fazla öğrencinin alınarak bekletilmesi bana mantıksız geliyor. Ne kadar Türkiye'nin ihtiyacı varsa ihtiyacı kadar alınıp atanabilir. Buraya yüz kişi alıp ta bekletmenin, para harcatmanın bir anlamı yok... Eğitim fakültelerinde atanma sorunu bitmeli. Atanma kaygısı yerine kendimi nasıl daha iyi geliştirebilirim derdiyle uğraşmalıyız. Bu noktada belki üniversitelere daha az insan alınabilir daha farklı üniversiteler açılıp istihdam ve iş olanağı sağlanabilir.

Bazı katılımcılar lisans programındaki ders sayısının azaltılmasının hem eğitimin kalitesi yükseltmek hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek açısından yararlı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ders sayısının azaltılmasıyla öğrencilerin sosyal aktivitelere daha fazla zaman ayıracağını düşünen Öğrenci 4, şu tavsiyeyi yapmıştır: “Bence biraz dersler konusunda sayı azaltılıp kalite artırılmalı. Hem öğrenci zamanı verimli kullanır hemde sosyal açıdan kendinde zaman ayırabilir, böylece kendini daha iyi geliştirir... Ders sayısı azaltılıp daha kaliteli bir eğitim sistemi uygulanabilir.” Öğrenci 6’da aynı beklentileri taşıdığını şu cümlelerle ifade etmiştir: “Önümüzdeki yıllarda dördüncü sınıftan bahsediyorsunuz şahsen derslerimizin daha az olmasını düşünürüm.” Öğrenci 3 ise derslerde verilen ödevlerin özellikle projeye dayalı çalışmaların öğrencileri fazla zorlayacak nitelikte olmaması gerektiğine dair bir görüş bildirmiştir: “Hocaların daha az sayıda sığıdığı araştırmalar olsun, ama yap getir olmasın. Az çok bize bir kaynak gösterilsin istiyorum.” Sosyal bilgilerin doğası gözönüne alındığında öğrencilerin ders sayısının azaltılmasına ilişkin tavsiyelerinin uygulanabilme olasılığının düşük olduğu bir gerçektir. Sosyal bilgilerin

içeriği ve amaçları disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulduğundan öğrencilerin sosyal bilimleri oluşturan tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, antropoloji gibi değişik disiplinler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir ki bu durum sosyal bilgiler programını zorunlu olarak biraz kapsamlı yapmaktadır.

Katılımcıların sosyal bilgiler eğitiminin iyileştirilmesine yönelik yaptıkları diğer tavsiyeler şöyle sıralanabilir: Anabilim dalındaki dersliklerin, fiziksel ortamının özellikle materyal ve teknolojik araç-gereç açısından zenginleştirilmesi ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun hale getirilmesi (Öğrenci 3, Öğrenci 4, Öğrenci 7, Öğrenci 9); öğrencilerin öğrenimlerinin değerlendirilmesinin sadece bilgi seviyesini ölçmeye yarayan metne dayalı klasik yazılı sorularıyla değil, becerilerinin değerlendirilmesine fırsat veren ve uygulama gerektiren araştırma, proje vb. performans değerlendirme vasıtasıyla yapılması (Öğrenci 8 ve Öğrenci 9); ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması (Öğrenci 4 ve Öğrenci 6); içine kapanık ve sessiz öğrencilerin sınıfta sunum yaptırılmak suretiyle daha aktif hale getirilmesi ve öğretmenlik mesleğine hazırlanması (Öğrenci 4); ve akademik kadronun daha iyi yetişmesine zemin hazırlayacak imkanların oluşturulması (Öğrenci 10).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmada, katılımcıların bakış açısına göre sosyal bilgiler eğitimi alanında görülen temel sorunlar (1) öğretim elemanları ve öğrenciler, (2) öğrenme ortamı, öğretim materyalleri ve kaynaklara erişim, (3) eğitim sistemi ve politikası ve (4) sosyal bilgiler eğitimi programının planlanması ve yapılandırılması ile ilgili olmak üzere dört başlık altında ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının geleneksel öğretim yöntemlerini çok sık kullandıklarını, öğretim teknolojilerini derse yeterince entegre etmediklerini ve yapılandırmacı yaklaşımın teoriden uygulamaya geçirilmesine ilişkin yeterli model davranışlar sergilemediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerinde de eksiklikler gördüklerini, kendilerini yetiştirme ve geliştirme konusunda yeterli çabayı

sarfetmediklerini örneğin düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını belirterek bunun sebebinin hem kendilerinden hem de ezberci sisteme dayalı öğretim ve öğrenimden kaynaklandığını düşündüklerini söylemişlerdir. Öğrenme ortamının yeterli fiziksel koşullara sahip olmadığı, harita, bilgisayar, tepegöz gibi gerekli öğretim materyal, araç-gereç ve teknolojilerine erişimde sorunlar yaşandığı da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrenciler, öğretmen atamalarında tek ölçüt olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarının kullanılmasının öğrencilerin fakültedeki dersleri ihmal etmelerine yol açarak hem öğrenmelerini hem de psikolojilerini olumsuz etkilediğini, sosyal bilgiler öğretmenliği atamalarının arz-talep dengesi gözetilmeksizin yapıldığını, müfredatın sürekli değiştiğini söyleyerek eğitim sistemi ve politikası ile sosyal bilgiler eğitimi programının planlanması ve uygulanmasını eleştirmişlerdir.

Katılımcıların görüşlerinden, lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi programının oluşturulmasında yapılandırmacı yaklaşımın sadece teorik temelde dikkate alındığı ama programın başarıyla uygulanması ve hayata geçirilmesi için gerekli diğer şartların yeterince gözönüne alınmadığı, yeterli alt yapı çalışmalarının yapılmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin tecrübelerine dayanarak bildirdikleri görüşlerinden anlaşılacağı üzere, bazı akademisyenler yapılandırmacı yaklaşımı uygulamak için gerekli bilgi ve beceriye yeterince sahip değillerdir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi, lisans seviyesinde sosyal bilgiler eğitimi programı oluşturulurken akademik kadro ihtiyacının Fen-Edebiyat fakültesinde görevli öğretim elemanlarından yapılan transferlerle karşılanmaya çalışılmasıdır. Sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından tarih veya coğrafya alanında lisans, master ve doktora öğrenimini tamamlamış olanların sayısı az değildir. Bu akademisyenler, eğitimini aldıkları çalışma dalında yeterli bilgi ve beceriye sahip olsalar da pedagojik formasyon açısından eksikliklerinin olması kaçınılmazdır. İlgili akademisyenlerin bu açıklarını kapatmak için eğitim bilimleri alanında özellikle öğrenme kuramları ve öğretim modellerinin teorik temellerini ve pratiğe yansımalarını açıklayan kitap ve makaleler okuması en azından bilgi bazında açıklarını kapatma açısından yararlı olacaktır.

Akademisyenler, pedagojik becerilerini geliştirmek ve uygulama alanında daha çok tecrübe kazanmak için eğitim bilimlerinde uzmanlaşmış, teorik öğretim modellerini başarılı bir şekilde uygulayan öğretim elemanlarını sınıflarında ders işlerken gözlemleyebilirler ve onları kendi sınıflarında gözlem yapmaları ve geri bildirimde bulunmaları için davet edebilirler. Öğretim elemanları arasında bu şekilde bir diyalog ve işbirliğinin yapılması gerek Fen-Edebiyat kökenli gerekse eğitim fakültesi çıkışlı akademisyenlerin profesyonel gelişimlerine büyük katkılar sağlayacaktır. Ama böylesi bir işbirliğinin gerçekleşebilmesi için öncelikle akademisyenlerin pedagojik açıdan kendilerini geliştirmeye ve öğrencilerin öğrenimine olumlu bir katkıda bulunmaya istekli olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun ders planı geliştirip uygulamalarını kolaylaştırmak için fakülte yönetimi veya idari birimler devreye girerek öğrencilerin etkili öğretimde model olarak gördükleri ve takdir ettikleri akademisyenleri öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit ederek pedagojik formasyonu eksik öğretim elemanlarının ilgili öğretim elemanlarıyla iletişime geçerek derslerini gözlemlemelerini ve diğer profesyonel desteği almalarını sağlayabilir.

Sosyal bilgiler eğitimi programının hazırlanmasında akademik kadro ihtiyacının karşılanmasında görülen yetersizliklerin yanısıra, yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf veya öğrenme ortamının oluşturulmasında da eksiklikler vardır. Örneğin, anabilim dalındaki sınıfların tamamında davranışçı kurama dayalı geleneksel anlatım veya sunum yöntemine uygun olarak herkesin dersin hocasına bakmasını sağlayacak bir sınıf oturma düzeni vardır. Sınıfların fiziksel tasarımı, öğrencilerin aktif olmasını, birbirleriyle ve dersin hocasıyla etkileşimini gerektiren grup çalışması ve tartışma gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanmasına imkan vermemektedir. Bu sorun, dersliklerdeki sıraların hareket kabiliyeti fazla olan kolçaklı sandalyelerle değiştirilmesiyle giderilebilir. Öğrencilerin işaret ettiği gibi dersliklerin oturma düzeninine ilaveten, öğretim materyal, araç-gereç ve teknolojileri de yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği seviyede değildir. 21. Yüzyılda

büyük şehirdeki bir üniversitenin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında yeterli sayıda bilgisayar, projeksiyon cihazı, tepegöz vb. en temel öğretim teknolojilerinin olmaması biraz düşündürücüdür. Bu sorunun giderilmesinde idari birimlere ve özellikle dekanlığa büyük sorumluluklar düşmektedir.

Anabilim dalından mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak istihdam edilme olasılığı Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler öğretmeni atamaları için ayırdığı kontenjanın çok sınırlı olmasından dolayı oldukça düşüktür. Yani anabilim dalı mezunlarının birçoğu hem devlet okulları hem de özel sektördeki eğitim kurumlarında iş bulmakta zorluklar yaşamakta ve açıkta kalarak uzmanlık alanlarının dışında başka işler yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden, ülkenin sosyal bilgiler eğitimindeki öğretmen ihtiyacı ve arz-talep dengesi gözetilerek sosyal bilgiler öğretmenliği alanındaki öğrenci sayısı azaltılmalı ve yeni anabilim dalları açılmamalıdır. Ayrıca, bu anabilim dalından mezun olan öğrencilere yeni istihdam olanakları sağlanmalıdır. Çoktan seçmeli standardize edilmiş test maddelerinden oluşan ve daha çok bilgi seviyesini ölçen KPSS, öğretim ve öğrenimi çarpıtarak öğrencilerin öğretmenlik becerilerini ve performanslarını geliştirmelerine engel teşkil ettiğinden, ilgili sınavın doğurduğu bu olumsuz sonuçlar dikkate alınarak öğretmen atamalarında performans değerlendirme ilke ve kriterleri de kullanılmaya başlanmalıdır. Aksi takdirde öğretmen adayları, sınavda başarılı sayılabilmek için gerekli puanı alma pahasına uygulamalı dersleri ihmal ederek teorik bilgileri ezberlemeye yönelecek, bunun sonucunda öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için önemli olan kuramsal bilgilerin pratiğe aktarılma becerileri atıl kalarak yeterince gelişmeyecektir. Böylesi istenmeyen bir durumun -ki şu an yaşanmaktadır- önüne geçmek için öğretmen atamalarında uygulanan mevcut eğitim politikaları tekrar gözden geçirilerek revizyona tabi tutulmalı, gerekli düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Ata, B. (2005). Yeni Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ilköğretim 2005 sosyal bilgiler dersi (6, 7. sınıflar) öğretim programı açısından değerlendirilmesi. Retrieved from <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/sosyalbilgiler.doc>
- Charmaz, C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminde amaçlarına yönelik görüşleri (doğu karadeniz bölgesi örneği). *Bilig*, 31,71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 161-172.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Garcia, J. (2008). Reinventing social studies: By all means! *Phi Delta Kappan*, 89(9), 660-663.
- Günden, S.(1995). *Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış: İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Güven, İ. (2004). A Qualitative study of perceptions of prospective social studies teachers towards school practices. *Educational Sciences: Theory & Practice* 4(2), 292-299.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: curriculum standards for social studies*, Bulletin 89. Washington, DC.
- Öztürk, C. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1). Retrieved from <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi6.html>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-555.
- Taş, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Tuncer, U. (1998). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik ve öğrenme sorunları. *4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 15 - 16 Ekim Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, A. (2004). Student assessment in high school social studies courses in turkey: Teachers' and Students' Perceptions. *International Review of Education*, 50, 157-175.
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Yılmaz, K. (2009). Democracy through learner-centered education: A Turkish perspective. *International Review of Education*, 55(1), 21-37.

İlk alındığı tarih: 13.11.2008
Düzeltilme tarihi:22.12.2008
Onay tarihi:30.01.2009

FEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

RESEARCHING THE OPINIONS OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS
ABOUT CONSTRUCTIVIST APPROACH ACCORDING TO DIFFERENT
VARIABLES*

Ali Günay BALIM** Teoman KESERCİOĞLU***
Didem İNEL**** Ertuğ EVREKLİ****

ÖZET: Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin var olan bilgilerindeki yanlışların belirlenmesi ve giderilmesinde, öğrenme ortamının oluşturulmasında ve ön bilgilerini yapılandırmalarında yardımcı olan öğretmenler önemli bir yere sahiptirler. Bu nedenle, meslek yaşantılarında yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında uygulayacak olan Fen öğretmen adaylarının bu yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesindeki üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Verilerin analizleri doğrultusunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet, yaş, sınıf ve lise mezuniyet durumu bağımsız değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretmen Adayları, Yapılandırmacı Yaklaşım ve Görüş

ABSTRACT: In constructivist approach, teachers are of great importance in helping students construct their pre-knowledge, finding out and removing students' misconceptions acquired through their previous experiences, and setting up a learning environment. Therefore, it is thought to be necessary to determine the opinions of the pre-service science teachers, who will apply constructivist approach in their professional life, toward constructivist approach. In this study, "the constructivist approach opinion scale" developed by researchers for pre-service science teachers is applied to pre-service teachers in fourth and third classes in Science Education department in Buca Faculty of Education at Dokuz Eylül University. The data gathered from this study are analyzed according to different variables. The analysis of data has shown that the opinions of pre-service teachers about constructivist approach are positive. In addition, there is no significant difference in the opinions of pre-service teachers about constructivist approach in terms of independent variables, such as sex, age, class and high school graduation.

Key Words: Pre-Service Science Teachers, Constructivist Approach and Opinions

1. GİRİŞ

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda özellikle bilim ve teknolojinin gelişimi nedeniyle Fen eğitim programları üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelerdeki temel amaç ise yaratıcı düşünen, sorgulayan, eleştirel düşünen ve en önemlisi üreten bireyler yetiştirmektir. Fen bilimlerindeki yenilik ve buluşların hem ülkelerin gelişmesine büyük katkılar sağladığı, hem de bilimsel ve teknolojik gelişmelerin temel dayanağı olduğu bilinmektedir (Özmen, 2004). Bu nedenle son yirmi yılda büyük bir gelişimden sonra, büyük ölçüde araştırma ve yeniliklerle desteklenen Fen eğitiminin yeni bir bilimsel alan olduğu görülmektedir (Gil-Pérez ve diğerleri, 2002). Bu bağlamda ülkemizdeki Fen öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temelinde yeniden düzenlenerek içeriğinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişkiler kurmalarını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Yapılandırmacılık son yirmi yılda eğitimcilerin dikkatlerini çeken bir öğrenim yaklaşımıdır ve bu yaklaşıma ilişkin çalışmalar hızlı bir şekilde artmaktadır (Phillips, 1995; Al-Weher, 2004). Irzik (2001); Matthews (2002) ve Roscoe (2004)'ye göre yapılandırmacılık, Fen eğitiminde değişim oluşturan bir bakış açısına ve önemli bir etkiye sahiptir. Geelan (1997)'a göre yapılandırmacılık, Fen eğitimindeki araştırmalarda ve uygulamalarda önemli bir yöneltici olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ulusal ve uluslararası özellikle son on yılda alan yazında yayınlanmış Fen öğretimi ve diğer alanlara ilişkin birçok betimsel ve deneysel çalışma yer almaktadır (Aldridge ve diğerleri, 2000; Semerci, 2001; Aydoğdu, 2003; Demircioğlu, Özmen ve Demircioğlu, 2004; Taylor ve Hsueh, 2005; Rust, O'Donovan ve Price, 2005; Saygın, Atılboz ve Salman, 2006; Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenme ortamlarında bireyin aktif katılımının gerekliliğini vurgulayan ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik öğrenci merkezli yaklaşımlar, son yıllarda öğretim programlarında yerini almıştır. Söz konusu yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacılık öğrenenin bilgiyi, bireysel ve sosyal

olarak kendisinin yapılandırıldığını kabul eden bir yaklaşımdır (Özden, 2005). Bu yaklaşıma göre her birey, bireysel olarak çevresindeki dünyaya ilişkin kendi anlamını; deneyimleri ve ön bilgileri üzerine bilişsel ve sosyal süreçler yardımıyla yapılandırmaktadır (Chee, 1997; Richardson, 1997; Winitzky ve Kauchak, 1997; Aviram, 2000; Zion, Michalsky ve Mevarech, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarında kullanılması, öğrenme, öğretme ve bilgi gibi birçok kavramın yeniden tanımlanmasına neden olmuştur (Chen, Burry-Stock ve Rovegno, 2000). Bu yaklaşıma göre öğrenme; öğrenenin ön bilgileriyle yeni bilgi, düşünce ve deneyimlerinin ilişkilendirilmesini içeren bireysel ve aktif bir süreçtir (Naylor ve Keogh, 1999; Liang ve Gabel, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bilgilerin bireye özgü biçimde anlamlandırılması ve yorumlanması olduğundan her bireyin bilgileri yapılandırma biçimi farklılık göstermektedir (Oğuz, 2004). Bu yapılandırma sürecinde öğrencilerin ön bilgileri yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Martinez-Delgado, 2002; Koç ve Demirel, 2004; Akpınar ve Ergin, 2005). Yapılandırmacı görüşe göre bilgi ise, bilenden ayrılmaz; bilme ve öğrenme sürecinde birey çevresindeki nesnelere anlam yüklemeye çalışmaktadır (Moreno-Armella ve Waldegg, 1993). Yeni bilgi, deneyimler yoluyla bireyler tarafından dünya ile ilişkileri sonucunda yaratılır ve yapılandırılır (Hendry, Frommer ve Walker, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşım aynı zamanda öğretmen ve öğrenci rollerinin de yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin sorgulayan ve araştıran; onların düşüncelerini yönlendirici rolünü üstlenen ve teşvik eden öğretmenin ise bilgi aktarıcısı konumunda olmadığı sınıf ortamlarıdır (Vermette ve Foote, 2001). Bu yaklaşıma göre öğrenciler; öğrenme sürecinin merkezinde yer alan ve sürece aktif katılan bireylerdir. Bir başka deyişle yapılandırmacı yaklaşım öğrenenin öğrenme sürecinde aktif bir role sahip olmasını temel almaktadır (Li, 2001). Ancak yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci önemli bir rol oynamasına rağmen, öğretmenler öğrenme sürecinde en önemli göreve sahiptirler (Horstman ve White, 2002). Watson

(2001)'a göre öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini yapılandırmalarında çok önemli bir role sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü; öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında onlara uygun ortamlar sağlayan bir yönlendirici olmaktır (Taber, 2000). Horstman ve White (2002)'a göre yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamını oluşturur ve öğrencilerin Fen'in farklı disiplinleri arasındaki bağlantusal düşünceleri anlamlandırmasına ve keşfetmesine yardımcı olmak için öğrencilerle birlikte çalışır (Ritchie 1998). Durmuş (2001)'a göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü; öğrencilerin düşünmesi, araştırması, tartışması ve anlamı yapılandırması için kolaylaştırıcı rolünü üstlenmektir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin çok aktif bir rol almasını gerektirmektedir (Selley, 1999). Gerekli alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımda büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Kroll (2004)'e göre; eğitim ve öğretim süreci yapılandırmacı ve gelişimsel görüşü temel alan bir öğretmen eğitim programının içerisinde, öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerini geliştirmelidir. Bu nedenle meslek yaşantılarında yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında uygulayacak olan Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri yaş, sınıf, cinsiyet ve lise mezuniyet durumu değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri;

- 1.“Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri ne düzeydedir?”
- 2.“Farklı yaş gruplarındaki Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

3.“Farklı sınıf düzeylerindeki Fen Öğretmen adaylarının yapılandırımacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

4.“Bay ve Bayan Fen Öğretmen adaylarının yapılandırımacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

5.“Lise mezuniyet durumlarına göre Fen Öğretmen adaylarının yapılandırımacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli (Survey) kullanılmıştır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006; Çepni, 2007). Betimsel araştırmalar genelde verilen bir durumu açıklamak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür (Çepni, 2007). Tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir’de öğrenim Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Fen Öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümün Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 107 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmen adaylarının % 11,2’si (n=12) 18-20 yaş aralığında, % 84,1’i (n=90) 21-23 yaş aralığında ve % 4,7’si (n=5) 24-26 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının % 57,9’u (n=62) 3. sınıfta, % 42,1’i (n=45) 4. sınıfta öğrenimini sürdürmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %29’u (n=31) erkek, % 71’i ise (n=76) bayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırımacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından özel

öğretim derslerini almış olan öğretmen adayları üzerinde çalışma yürütülmüştür. Bu nedenle örneklem seçiminde olasılıksız örneklem seçim yöntemlerinden amaçlı örneklem seçimi uygulanmıştır. Bu örneklemenin esası ana kütle içerisinde, gözle tahmin ederek, bilgi edinmek istenen özelliği temsil edebilecek birimleri ayırmaktır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). Öğretmen adaylarının aldıkları özel öğretim dersleri fakültede görev alan farklı öğretim görevlileri tarafından verilmiş ve dersler genellikle araştırmaya ve uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Görüş Ölçeği”, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Madde havuzunun oluşturulması için son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına on açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda 110 görüş maddesi oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 38 maddenin ölçekten çıkartılmasına, 72 görüş maddesinin ise ölçeğin ön uygulama formunda yer almasına karar verilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan 10 üniversitenin eğitim fakültelerinde yaklaşık 600 öğretmen adayının katıldığı ölçek geliştirme çalışmasının analizleri, bazı öğretmen adaylarının verdiği cevaplar arasındaki tutarsızlık ve boş bırakılan maddeler göz önüne alınarak 465 kişi üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde kapsam geçerliliği için uzman görüşüne, madde analizine, açımlayıcı faktör analizine ve güvenilirlik sürecine yer verilmiştir. Ölçeğin yapılan ilk analizlerinde KMO katsayısı .97, Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=9294,959$, $df=435$, $p=.000<.001$). Analizler doğrultusunda ölçeğin tek faktörden meydana geldiği ve toplam varyansın yaklaşık %51.18'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin son halinde 5'i olumsuz 25'i olumlu olmak üzere 30 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .588 ve .808 arasında

değişmektedir. Ayrıca ölçeğe ilişkin cronbach alpha güvenilirliği .97; testi yarılama güvenilirliği ise .93 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda çalışmanın alt problemleri doğrultusunda edinilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizleri ve çözümlemesi “SPSS 12” istatistik programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde gerekli istatistiksel yöntemin belirlenmesi için (non-parametrik ya da parametrik) her gruba ilişkin verilerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 30’dan düşük birey sayısına ilişkin grupların bulunduğu analizlerde non-parametrik istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır (Çepni, 2007). Bu nedenle çalışmada, yaş ve mezuniyet bağımsız değişkenlerinin test edilmesi için Kruskal-Wallis; sınıf ve cinsiyet bağımsız değişkenlerinin test edilmesi için t testi kullanılmıştır.

Alt Problem 1: “Fen Öğretmen adaylarının yapılandırımacı yaklaşıma yönelik görüşleri ne düzeydedir?” alt probleminin çözümü için ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda her bir maddenin yüzde-frekans değerlerine Tablo. 1’de yer verilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalaması 125.06; standart sapma değeri ise 17.88 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Görüş Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yüzde ve Frekans Değerleri

GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ MADELERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM		KATILYORUM		KARARSIZIM		KATILMIYORUM		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere sorumluluk bilinci yükler.	35	32.7	63	58.9	4	3.7	3	2.8	2	1.9
2) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bilgiye kendisinin ulaşmasını destekler.	44	41.1	55	51.4	5	4.7	3	2.8	-	-
3) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirir.	43	40.2	59	55.1	1	0.9	3	2.8	1	0.9
4) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlar.	39	36.4	59	55.1	4	3.7	5	4.7	-	-
5) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin kendine olan güvenini artırır.	37	34.6	58	54.2	9	8.4	2	1.9	1	0.9
6) Yapılandırmacı yaklaşım konunun özünün anlaşılmasına yardımcı olur.	35	32.7	63	58.9	6	5.6	3	2.8	-	-
7) Yapılandırmacılık bilginin öğrenilmesinde etkili bir yaklaşımdır.	39	36.4	52	48.6	9	8.4	6	5.6	1	0.9
8) Yapılandırmacı yaklaşım yaratıcılığı geliştirir.	46	43.0	52	48.6	6	5.6	3	2.8	-	-
9) Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciler arasında dayanışmayı ve işbirliğini geliştirir.	38	35.5	57	53.3	6	5.6	5	4.7	1	0.9
10) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere araştırma alışkanlığı kazandırır.	42	39.3	51	47.7	11	10.3	2	1.9	1	0.9
11) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin derse olan ilgisini azaltır.	1	0.9	6	5.6	7	6.5	46	43.0	47	43.9
12) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin derse güdülenmesini sağlar.	35	32.7	62	57.9	5	4.7	2	1.9	3	2.8
13) Yapılandırmacı yaklaşım bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlar.	36	33.6	60	56.1	7	6.5	2	1.9	2	1.9

14) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	35	32.7	56	52.3	10	9.3	5	4.7	1	0.9
15) Fen ve Teknoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma gerek yoktur.	4	3.7	5	4.7	5	4.7	39	36.4	54	50.5
16) Yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji derslerinde uygulanması öğrencilerin bilgiye ulaşmasında önemlidir.	27	25.2	57	53.3	16	15.0	5	4.7	2	1.9
17) Yapılandırmacı yaklaşım tüm öğrencilerin öğrenmeye istekli oldukları bir öğrenme ortamı sağlar.	1	0.9	4	3.7	5	4.7	45	42.1	52	48.6
18) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin düşünme gücünü azaltır.	1	0.9	4	3.7	5	4.7	45	42.1	52	48.6
19) Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltır.	-	-	6	5.6	6	5.6	53	49.5	42	39.3
20) Yapılandırmacı yaklaşım bireyin eleştirel düşünme becerisini artırır.	34	31.8	62	57.9	4	3.7	6	5.6	1	0.9
21) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin çevresiyle olan iletişimini artırır.	33	30.8	63	58.9	5	4.7	4	3.7	2	1.9
22) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin günlük hayattaki problemleri çözmelerine yardımcı olur.	35	32.7	60	56.1	9	8.4	2	1.9	1	0.9
23) Yapılandırmacı yaklaşım bireyin bilim insanı gibi düşünmesine olanak tanır.	25	23.4	64	59.8	14	13.1	3	2.8	1	0.9
24) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri öğrenmeye teşvik eder.	30	28.0	68	63.6	4	3.7	3	2.8	2	1.9
25) İyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için yapılandırmacı yaklaşım gereklidir.	30	28.0	61	57.0	11	10.3	3	2.8	2	1.9
26) Yapılandırmacı yaklaşım bilgilerimi yenilememe yardımcı olur.	28	26.2	63	58.9	9	8.4	3	2.8	4	3.7
27) Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırır.	33	30.8	60	56.1	6	5.6	5	4.7	3	2.8
28) Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin merakını azaltır.	3	2.8	8	7.5	8	7.5	46	43.0	42	39.3
29) Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilen bilgiler kalıcı olur.	35	32.7	57	53.3	11	10.3	3	2.8	1	0.9
30) Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciye kendini değerlendirme şansı verir.	38	35.5	58	54.2	7	6.5	2	1.9	2	1.9

Alt Problem 2: “Farklı yaş gruplarındaki Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü doğrultusunda ölçekten elde edilen veriler yaş değişkeni göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>X_{sıra}</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p*</i>
18-20 yaş	12	116.42	22.64	38.46			
21-23 yaş	90	126.04	17.43	55.73	3.49	2	.175
24 yaş ve üzeri	5	128.00	7.21	60.10			

* $p > .05$ olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ölçekten elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda 18-20 yaş aralığında öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ölçeği puan ortalaması 116.42; 21-23 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalaması 126.04 ve 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamaları 128.00 olarak belirlenmiştir. 18-20 yaş grubundaki ve 24 yaş ve üzeri gruplarda yer alan öğretmen adaylarının sayısının düşük olması ($n < 30$) nedeniyle non-parametrik testlerden kruskal-wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre söz konusu grupların görüş ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=3.49$, $df=2$, $p=.175 > .05$). Ancak 21-23 ile 24 yaş ve üzeri grupta yer alan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamalarının 18-20 yaş arasındaki öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Alt Problem 3: “Farklı sınıf düzeylerindeki Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü doğrultusunda ölçekten elde edilen veriler sınıf değişkeni göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Tablo. 3).

Tablo 3. Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i> *
3. Sınıf	62	123.92	18.01	.770	.443
4. Sınıf	45	126.62	17.78		

* $p > .05$ olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ölçekten elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamasının 123.92; 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamasının 126.62 olduğu belirlenmiştir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalaması; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamasından yüksek olmasına karşın ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir ($t = .770$, $p = .443 > .05$).

Alt Problem 4: “Bay ve Bayan Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümü doğrultusunda ölçekten elde edilen veriler cinsiyet değişkeni göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Tablo. 4).

Tablo 4. Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i> *
Erkek	31	122.61	21.11	.902	.369
Bayan	76	126.05	16.44		

* $p > .05$ olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ölçekten elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ölçeği puan ortalamasının 122.61; bayan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamasının 126.05 olduğu belirlenmiştir. Bayan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalamasının erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasına göre yüksek olmasına karşın, puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir ($t = .902$, $p = .369 > .05$).

Alt Problem 5: “Lise mezuniyet durumlarına göre Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt

probleminin çözümü doğrultusunda ölçekten elde edilen veriler lise mezuniyet durumu değişkeni göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Tablo. 5).

Tablo 5. Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Görüşlerinin Lise Mezuniyet Durumlarına Göre İncelenmesi

	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>X_{sıra}</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i> *
Fen Lisesi	-	-	-				
Anadolu Lisesi	37	128.73	11.60	58.97			
Anadolu Öğretmen Lisesi	15	112.87	22.44	35.43	6.81	3	.078
Süper Lise	22	127.68	17.03	58.57			
Normal Lise	33	124.73	20.18	53.82			
Diğer	-	-	-				

* $p > .05$ olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalaması 128.73; Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalaması 112.87; Süper liseden mezun olan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalaması 127.68 ve Normal liseden mezun olan öğretmen adaylarının görüş ölçeği puan ortalaması 124.73 olarak belirlenmiştir. Anadolu Öğretmen Lisesi ve Süper Liseden mezun öğretmen adaylarının sayısının düşük olması nedeniyle ($n < 30$) non-parametrik testlerden kruskal-wallis uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 6.81$, $df = 3$, $p = .078 > .05$). Ancak Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüş puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen ve Teknoloji öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım temelinde düzenlenmesi yapılandırmacı yaklaşıma yönelik çalışmaların ülkemizde artmasına neden olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin aktif zihinsel süreçler yardımıyla

deneyimlerini sürekli olarak yapılandırdığı ve yeniden yapılandırılan sürekli bir süreç sonucunda bilginin kazanıldığını savunmaktadır (Spigner-Littles ve Anderson, 1999). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenin rollerinden biri, öğrencilerin bilişsel ve etkili öğrenmelerini sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmaktır ve bu yaklaşım öğretmenlerin, öğrencilerin kendi bilgilerini aktif olarak yapılandırmalarına teşvik etmeleri gerektiğini savunmaktadır (Tuan ve diğerleri, 2000; Dolmans ve diğerleri, 2003). Bu nedenle yapılandırmacılık; öğrenci merkezli bir yaklaşım olmasına rağmen öğretmen, öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir.

Öğrencilerin Fen derslerinde kavramları ve bilgileri sorgulaması, anlayabilmesi ve ifade edebilmesi için, öğretmenler etkili öğretim stratejilerine ve fen dersi içeriğinde yer alan konulara ilişkin yeterli bilgi birikimine ihtiyaç duymaktadırlar (Lee ve diğerleri, 2004). Bu nedenle öğretmen adayları kendi eğitimlerinin bir parçası olarak alternatif öğrenme ve öğretme stratejilerini sınıf ortamında uygulamaları ve bunlar üzerinde deneyim kazanmaları gerekmektedir (Willis ve Tucker, 2001). Bu uygulama ve deneyim sürecinde ise kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilere yönelik görüşler oluştururlar. Bu görüşlerin öğretmen adaylarının büyük ölçüde meslek yaşantılarında söz konusu yöntem, teknik ya da stratejiyi kullanmaları konusunda araştırmacılara bilgi verebileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle özel öğretim yöntemleri dersini almış, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin teorik ve pratik uygulamalarında deneyim ve görüş sahibi olan öğretmen adaylarının bu yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmüş ve söz konusu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda elde edilen veriler şu şekildedir:

“Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri olumlu düzeydedir”: Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda öğretmen adaylarının, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş ölçeğinden aldıkları puanlara göre, ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 150 olduğu düşünüldüğünde olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak olumlu görüşe sahip olmaları meslek hayatlarında yapılandırmacı

yaklaşımı uygulamalarında olumlu sonuçlar elde edilebileceğini gösterdiği düşünülmektedir.

“Farklı yaş gruplarındaki Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur”: Yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda yaş bağımsız değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı fark olmamakla birlikte, görüş ölçeğinden alınan puan ortalamasının yaşla doğru orantılı olarak arttığı belirlenmiştir. Daha yüksek yaş aralığında yer alan öğretmen adaylarının üniversite öğrenimi süresince yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin daha derin ve açıklayıcı bilgiler edinmesinin ya da zihninde daha iyi açıklamasının bu ortalamalar arasındaki farklılığın açıklanmasında bir etken olabileceği düşünülmektedir.

“Farklı sınıf düzeylerindeki Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur”: Yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda farklı sınıf düzeyleri arasında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüş puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüş ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre biraz daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılığa yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yapılan sınıf ve staj uygulamalarının neden olduğu düşünülebilir. Çünkü üçüncü sınıfta öğretmen adayları özel öğretim dersini sadece ikinci dönemde görmektedir ve bunun yanında dördüncü sınıftaki öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi edinme kısmını tamamlamakta ve artık öğrendiklerini staj uygulamalarında gerçekleştirmektedirler. Bu uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının olumlu görüş geliştirmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

“Bay ve Bayan Fen Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur”: Yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda farklı cinsiyetlerdeki öğretmen adaylarının

görüş puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte bayan öğretmen adaylarının görüş puan ortalamaları ile erkek öğretmen adaylarının görüş puan ortalamaları arasında az da olsa bir farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığa bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve bakış açılarının neden olabileceği düşünülmektedir. Tanrıoğlu, (1997); Çapa ve Çil (2000); Çapri ve Çelikkaleli, (2008), çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu incelemişler ve bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

“Lise mezuniyet durumlarına göre Fen Öğretmen adaylarının yapılandırımcı yaklaşıma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur”: Yapılandırımcı yaklaşım görüş ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda Lise mezuniyet durumu bağımsız değişkeni açısından görüş puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının görüş ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının diğer gruplara göre düşük olduğu belirlenmiştir. Çoban (2004) çalışmasında, Anadolu öğretmen lisesindeki öğrencilerden oluşan bir grupta üniversitedeki tercihleri ve Anadolu öğretmen lisesini seçme nedenleri konusunda görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrenim gören öğrencilerin bu liseleri seçmelerindeki amacının, birinci sırada eğitimin kalitesinden ikinci sırada öğretmenlik mesleğinden ileri geldiği yönündedir. Öğretmen olma istekleri diğer görüşe göre düşük frekansa sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini yeterli gördüğü ve tercih etmeyi düşündükleri mesleklerdeki görüşlerinde öğretmenliğin toplam frekans yüzdesinin diğer mesleki seçimlere göre geride kalmıştır. Gerek (2006) ise tez çalışmasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirleme üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olmadığını belirlemiş ve öğretmenlik meslek dersi programlarının öğrencilere olumlu görüş kazandırma bakımından yetersiz kaldığını belirtmiştir. Söz konusu araştırmalar göz

önüne alındığında, Anadolu Öğretmen lisesinden mezun öğretmen adayların öğretmenlik mesleğini ek puan gibi uygulamalar nedeniyle seçmiş olabileceği ve bu nedenle meslek yaşantılarında sınıflarında uygulayacakları yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen analizlerin yorumlanması sonucunda;

- Staj uygulama ve özel öğretim yöntemleri dersinin ders saatlerinin artırılmasının öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde gelişimine katkı sağlayabileceği;
- Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının görüşlerinin diğer mezuniyet durumundaki öğretmen adaylarına göre daha düşük olmasının nedenleri üzerine bir durum çalışması yapılması gerektiği;
- Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin öğretim programlarında, aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yapılacak yeni düzenlemelerin öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E.,& Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*. 4(2), 55-64.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Taylor, P. C.,& Chen, C. C. (2000). constructivist learning environments in a cross-national study in Taiwan and Australia. *International Journal of Science Education*. 22(1), 37-55.
- Al-Weher, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 32(2), 169-184.
- Aviram, A. (2000). Beyond constructivism: Autonomy-oriented education. *Studies in Philosophy and Education*. 19, 465-489.
- Aydoğdu, C. (2003). Kimya eğitiminde yapılandırmacı metoda dayalı laboratuvar ile doğrulama metoduna dayalı laboratuvar eğitiminin öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 14-18.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chee, Y. S. (1997). *Toward social constructivism: Changing the culture of learning in schools*. Malaysia, Kuching: International Conference on Computers in Education. 81-88.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14(1), 25-45.
- Çapa, Y.,& Çil, N. (2000). öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 69-73.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 33-53.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Çoban, A. (2004). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kaynağı olarak anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 28(1), 55-64.
- Demircioğlu, G., Özmen, H., & Demircioğlu, H. (2004). Bütünleştirici öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanmasının etkililiğinin araştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 1(1), 21-34.
- Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, H. A. P., Scherpbier, A. J. J. A., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2003). Development of an instrument to evaluate the effectiveness of teachers in guiding small groups. *Higher Education*. 46, 431-446.
- Durmuş, S. (2001). Matematik eğitimine oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 91-107.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geelan, D. R. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of constructivism. *Science and Education*. 6, 15-28.
- Gerek, R. (2006). *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gil-Pérez, D., Guisasola, J., Moreno, A., Cachapuz, A., De Carvalho, A. M. P., Torregrosa, J. M., Salinas, J., Valdés, P., Gonzáles, E., Duch, A. G., Dumas-Carré, A., Tricárico, H., & Gallego, R. (2002). Defending constructivism in science education. *Science and Education*. 11, 557-571.
- Hendry, G. D., Frommer, M., & Walker, R. A. (1999). Constructivism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23(3), 359-371.
- Horstman, B. ve White, W. G. (2002). Best practice teaching in college success courses: integrating best practice teaching methods into college success courses. *The Journal of Teaching and Learning*. 6(1), 6-15.
- Irzik, G. (2001). Back to basics: A philosophical critique of constructivism. *Studies in Philosophy and Education*. 20, 157-175.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 174-180.
- Kroll, L. R. (2004). Constructing constructivism: How student-teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10(2), 199-221.
- Lee, O., Hart, J. E., Cuevas, P. ve Enders, C. (2004). professional development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of Research in Science Teaching*. 41(10), 1021-1043.
- Li, W. (2001). *Constructivist learning systems: A new paradigm*. Madison, USA: Second IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. (6-8 Ağustos).
- Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*. 27(10), 1143-1162.
- Martínez-Delgado, A. (2002). *Radical constructivism: Between realism and solipsism*. *Science Education*. 86(6), 840-855.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*. 11(2), 121-134.
- Moreno-Armella, L., & Waldegg, G. (1993). Constructivism and mathematical education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 24(5), 653-661.
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*. 10(2), 93-106.
- Oğuz, A. (2004). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eurasian Journal of Educational Research*. 17, 188-197.

- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(4). 609-635.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1).
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*. 24(7), 5-12.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice*. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (pp.3-14). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Ritchie, S. M. (1998). The teacher's role in the transformation of students' understanding. *Research in Science Education*. 28(2), 169-185.
- Roscoe, K. (2004). Lonergan's theory of cognition, constructivism and science education. *Science and Education*. 13, 541-551.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: How the research literature shows us this could be best practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 30(3), 231-240.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G., & Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: canlılığın temel birimi-Hücre. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1), 51-64.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1(2), 429-440.
- Spigner-Littles, D. ve Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. *Educational Gerontology*. 25, 203-209.
- Taber, K. S. (2000) Chemistry lessons for universities?: A review of constructivist ideas. *University Chemistry Education*. 4(2), 63-72.
- Tanrıoğlu, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 55-58.
- Taylor, S. I., & Hsueh, Y. (2005). Implementing a constructivist approach in higher education through technology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 26, 127-132.
- Tuan, H. L., Chang, H. P., Wang, K. H., & Treagust, D. F. (2000). The development of an instrument for assessing students' perceptions of teachers' knowledge. *International Journal of Science Education*. 22(4), 385-398.
- Vermette, P., & Foote, C. (2001). Constructivist philosophy and cooperative learning practice: Toward integration and reconciliation in secondary classrooms. *American Secondary Education*. 30(1), 26-37.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*. 16(3), 140-147.
- Willis, E. M., & Tucker, G. R. (2001). Using constructionism to teach constructivism: modelling hands-on technology integration in a preservice teacher technology course. *Journal of Computing in Teacher Education*. 17(2), 4-7.
- Winitzky, N., & Kauchak, D. (1997). *Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning*. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building New Understandings* (pp.59-83). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zion, M., Michalsky, T., & Mevarech, Z. R. (2005). The effects of metacognitive instruction embedded within an asynchronous learning network on scientific inquiry skills. *International Journal of Science Education*. 27(8), 957-983.

Tablo. 6. Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarına Yönelik Görüş Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları, %27üst-%27alt grup ayırt edicilik t testi sonuçları

	Öz değer: 15.353 Açıkladığı Varyans: % 51.18	Faktör yükü	Madde-Toplam	Ortalama Puan		t	p
				%27 üst	%27 alt		
1	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilere sorumluluk bilinci yükler.	.808	.787	4.74	3.09	17.51	.000
2	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin bilgiye kendisinin ulaşmasını destekler.	.790	.769	4.73	3.20	16.13	.000
3	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirir.	.780	.758	4.64	3.14	16.30	.000
4	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlar.	.780	.758	4.70	3.21	16.40	.000
5	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencinin kendine olan güvenini artırır.	.777	.754	4.71	3.28	17.35	.000
6	Yapılandırıcı yaklaşım konunun özünün anlaşılmasına yardımcı olur.	.771	.749	4.46	3.06	14.65	.000
7	Yapılandırıcılık bilginin öğrenilmesinde etkili bir yaklaşımdır.	.750	.727	4.62	3.20	15.94	.000
8	Yapılandırıcı yaklaşım yaratıcılığı geliştirir.	.749	.726	4.83	3.30	17.16	.000
9	Yapılandırıcı yaklaşım öğrenciler arasında dayanışmayı ve işbirliğini geliştirir.	.748	.726	4.65	3.17	16.14	.000
10	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilere araştırma alışkanlığı kazandırır.	.744	.721	4.69	3.19	15.11	.000
11	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin derse olan ilgisini azaltır.	.733	.713	4.72	3.13	17.51	.000
12	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin derse güdülenmesini sağlar.	.732	.707	4.63	3.25	15.56	.000
13	Yapılandırıcı yaklaşım bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesini sağlar.	.725	.700	4.72	3.40	15.41	.000
14	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	.717	.693	4.50	3.20	14.74	.000
15	Fen ve Teknoloji öğretiminde yapılandırıcı yaklaşıma gerek yoktur.	.711	.690	4.86	3.22	17.68	.000
16	Yapılandırıcı yaklaşımın Fen ve Teknoloji derslerinde uygulanması öğrencilerin bilgiye ulaşmasında önemlidir.	.711	.688	4.49	3.23	12.76	.000
17	Yapılandırıcı yaklaşım tüm öğrencilerin öğrenmeye istekli oldukları bir öğrenme ortamı sağlar.	.710	.687	4.50	2.99	15.28	.000
18	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencinin düşünme gücünü azaltır.	.710	.689	4.80	3.31	16.05	.000
19	Yapılandırıcı yaklaşım öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltır.	.709	.687	4.54	2.90	16.32	.000
20	Yapılandırıcı yaklaşım bireyin eleştirel düşünme becerisini artırır.	.705	.677	4.69	3.37	13.91	.000
21	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencinin çevresiyle olan iletişimini artırır.	.696	.669	4.63	3.24	13.65	.000
22	Yapılandırıcı yaklaşım öğrencilerin günlük hayattaki problemleri çözmelerine yardımcı olur.	.686	.660	4.50	3.23	12.37	.000
23	Yapılandırıcı yaklaşım bireyin bilim insanı gibi düşünmesine olanak tanır.	.686	.659	4.58	3.27	13.23	.000

24	Yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri öğrenmeye teşvik eder.	.678	.650	4.63	3.41	14.19	.000
25	İyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için yapılandırmacı yaklaşım gereklidir.	.651	.625	4.45	3.13	13.15	.000
26	Yapılandırmacı yaklaşım bilgilerimi yenilemeye yardımcı olur.	.636	.610	4.39	3.25	13.55	.000
27	Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırır.	.632	.608	4.44	3.28	11.70	.000
28	Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin merakını azaltır.	.624	.601	4.54	3.09	13.80	.000
29	Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilen bilgiler kalıcı olur.	.588	.559	4.75	3.80	11.56	.000
30	Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciye kendini değerlendirme şansı verir.	.666	.637	4.47	3.20	13.35	.000

İlk alındığı tarih: 03.11.2008
Düzeltilme tarihi:05.01.2009
Onay tarihi: 02.02.2009

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ VE BU LİSELERDEN MEZUN OLMUŞ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI 1. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

A REVIEW OF ANATOLIAN FINE ARTS HIGH SCHOOLS AND FRESHMEN
AND SENIOR STUDENTS OF MUSIC EDUCATION WHO GRADUATED FROM
THESE SCHOOLS

Bahar GÜDEK*

ÖZET: Araştırmanın amacı, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olmuş Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin nasıl bir profil oluşturduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2006-2007 öğretim yılında 21 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden mezun olmuş 437 I. sınıf ve 243 IV. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Öğrenci profilini belirlemeye yönelik sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına bakılarak veriler yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ezici çoğunluğunu kızların oluşturduğunu, öğrencilerin annelerinin eğitiminin, babalarının eğitimine oranla daha düşük olduğunu, öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğini seçmedeki öncelik nedenlerinin müzik öğretmenin etkisi, motivasyonu yüksek bir meslek olması ve akademik gelişime fırsat sunuyor olması, diğer etkenlerin ise nispeten ikinci planda yer aldığını, öğrencilerin müzik alan bilgisi derslerini, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine oranla daha önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Sınıfsal düzeyde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Müzik Öğretmeni Eğitimi, Öğrenci Profili.

ABSTRACT: The purpose of this study is to bring out the profile of Anatolian Fine Arts High School graduates who are freshmen and senior students in the Musical Education programme. The study consists of 437 freshmen and 243 senior students who graduated from an Anatolian Fine Arts High School and were educated in 21 musical education programmes during 2006-2007 academic year. In this survey, a questionnaire prepared by the researcher has been used to gather data. The data have been evaluated by frequency and the percent dispersion of the replies to the questions which aim to understand the profiles of the students. The results of this survey have shown that most of the students are girls; mothers of the students are less educated than their fathers; music teachers have a primary effect on students' choosing a career in music education; the job is highly motivating and gives the opportunity of further academic career. The other effects seem to be secondary, since the students think that departmental courses are more important than pedagogical courses. A significant difference between the replies of the freshmen and senior students has not been found out.

Key words: Anatolian fine art schools, educating music teacher, student profile.

1. GİRİŞ

Bilim çağının gündeme getirdiği gelişmeler eğitimde de gelişme ve değişimi zorunlu kılmış bulunmaktadır. Bu nedenle bugün birçok ülkede eğitimde yeni arayışlara girilmiştir. Son bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve artan eğitim sistemleri karşısında eğitimin bir inceleme konusu olarak ele alınması, kapsam ve yönteminin bilimin somut sınırları ve hedeflerinin üstündeki düzeyde geliştirilmesi bugün çağdaş eğitim anlayışının gündemindedir (Alkan, Kavcar & Sever, 1998;10).

Bilimsel araştırmalarla, kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının başında öğretmenlerin yer aldığı; eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumların gelişmesinde öğretmenin önemli rolünün bulunduğu ortaya konmuştur.

Bir meslek, eğitim ve hizmet alanı olarak Türkiye’ de müzik öğretmenliğinin oluşumu ve gelişimi, örgün müzik eğitiminin oluşumu ve gelişimiyle tam bir paralellik göstermemek ve bu nedenle onunki kadar öncelere dayanmamakla birlikte, Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimiyle yakından ilişkilidir (Uçan, 1997;213).

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde mesleksi müzik eğitiminin “hazırlama-yönlendirme” aşaması ilk kez Cumhuriyetin ilanından sonra Ulu Önder Atatürk’ün direktifleriyle 01 Eylül 1924’te Ankara’da kurulan Musiki Muallim Mektebi’nin İzhari Sınıfı’yla (hazırlık sınıfıyla) belirli kurallara bağlanarak somut bir biçimde sistemleştirilmiş ve böylece köklü bir atılım niteliği kazanmıştır. Zamanla, 1920’lerin Musiki Muallim Mektebi İzhari Sınıfı’ndan 1930’ların Musiki Muallim Mektebi Müzik Ağırlıklı Ortaokul kısmına, oradan 1936-37 ve sonrasında Ankara Devlet Konservatuvarı Müzik Ağırlıklı İlkokul, İkinci Devreli Ortaokul ve Lise Kısımları’na, oradan 1950-70’ler döneminin “İlköğretmen Okulları Müzik Seminerleri’ne, oradan 1985’in “Öğretmen Liseleri Müzik Kolları’na ve nihayet oradan da 1989 ve sonrasında Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri AGSL müzik bölümlerine gelinmiştir (Uçan,1997;15).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, ülkemiz insanlarının çağdaş yüzünün ortaya çıkarılmasında, yeteneklerinin eğitilmesinde, ülke kültürünün ve sanat eğitiminin zenginleştirilmesinde görev alan önemli sanat kurumlarımızdır. AGSL’ de öğrenciler,

sanat eğitimiyle yeni bir kimlik kazanmakta, sanat adına, ülkemizde ve dünyada yepyeni soluklar olma yolunda eğitilmektedir (Öztürk, 2003;2).

Günümüz müzik öğretmenliği eğitiminin temel yapısı 1982 yılından itibaren atılmıştır. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yüksek Öğretmen Okulları Müzik Bölümleri, YÖK çatısı altına alınan üniversitelere bağlı Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim/Anasanat Dalları'na dönüştürülmüştür. 1997 yılında yeni bir düzenlemeyle Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Ülkemizde yürürlükteki müzik öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin düzenlemelere göre, "hazırlık aşamasını artık Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL) almıştır. İlki 1989 yılında İstanbul'da kurulan AGSL'ler, bilim ve sanat alanlarında dengeli bir gelişmeyi sağlamada ve üniversiteler kapsamında güzel sanatlar eğitimi veren fakültelerin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte, eğitimini aldığı sanat dalında iyi yetişmiş ve kültürlü bireyleri topluma kazandırmada büyük rolü olan kurumlardır. Ortaöğretim kademesi içinde yer alan ve Mesleki Sanat Eğitimi kapsamında eğitim, öğretim faaliyetlerini yürüten Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin amaçları öğrencilerin;

- 1) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
- 2) Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- 3) Yabancı dil öğrenmelerini,
- 4) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- 5) Milli ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır (MEB,2006).

AGSL'lere ilköğretim okullarını bitirmiş 14-15 yaşlarında yetenekli öğrenciler alınmakta ve müzik bölümlerinde okuyan bu öğrencilere, normal liselerde okutulan derslerin yanında, müziksel işitme eğitimi, çalgı eğitimi, orkestra eğitimi, koro eğitimi gibi dersler de yüklü bir programla verilmektedir (Tanrıverdi,1996;8).

1.1. Öğrenci Seçimi, Yüksek Öğretime Geçiş ve Sağlanan Haklar

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde uygulanan müzik eğitimi, Mesleki Sanat Eğitimi kapsamındadır. Mesleki Sanat Eğitimi, sanat alanının bütününe, bir kolunu ya da dalını, o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, sanata belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, kolun, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği sanatsal davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar.

Mesleki sanat eğitimini görececek kişide, öncelikle seçilen kol, dal, iş ya da mesleğin gerektirdiği boyutlarda ve asgari yeterlikte olmak üzere belirli bir yetenek düzeyi ve kapasite aranır. Kişinin (adayın) söz konusu yetenek düzeyi ve kapasitesi, belli bir tercih ve ön kayıt sonrası yapılan yetenek sınavında gerçekleştirilen “sınama-eleme-sıralama-seçme” ve bunları izleyen “yerleştirme” işlemleri ile belirlenir (MEB, 2006;1).

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarına da; alanlarıyla ilgili öğretmenlik programlarını tercih etmeleri halinde, ağırlıklı orta öğretim başarı puanının 0;24 ile çarpılmasından elde edilen ek puan verilmektedir.

Diğer taraftan, 3580 sayılı yasa gereği Milli Eğitim Bakanlığı'nca kontenjan ayrılan müzik öğretmeni yetiştiren yüksel öğretim programlarını; ilk beş tercihinde kazanan öğrencilere karşılıksız burs verilmektedir (MEB,2007).

1.2. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Müzik Eğitimi Bölümlerini Tercih Etme Düzeyi

AGSL'ler kuruluş ve işleyişleri gereği, çevrelerindeki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarıyla yönetmeliksel bir ilişki, etkileşim, dayanışma, işbirliği ve eşgüdüm içinde olmak durumundadır. Mezunlarının %84'ünün üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerine girdiği ve müzik eğitimi bölümlerinde de başarılı oldukları araştırmalarla saptanmıştır (aktaran. Öztürk, 2003;23).

Ülkemizde, 1990'da 6'ya, 1995 yılında 16'ya, 1999-2000 eğitim yılında 30'a ve 2000-2001 eğitim yılında 37'ye ulaşan AGSL'lerin bu günkü sayısı, Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinden alınan bilgilere göre 53'dür. Bu bölümler her yıl

yaklaşık 1000 öğrenci mezun etmektedir. Çifçi (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, bu bölüm mezunlarının %81,25'inin müzikle ilgili öğretim kurumlarına yöneldiği ve ÖSS sınavını kazanan bu bölüm mezunlarının %60,07'sinin müzik eğitimi bölümlerini tercih ettikleri saptanmıştır. Dolayısıyla müzik öğretmeni programlarının kontenjan açığının diğer liselerden öğrenci olarak kapatılmakta olduğu belirlenmiştir.

Bozkaya'nın (2006) yapmış olduğu başka bir araştırmada ise yüksek öğretim sınav sisteminin de sağladığı olanaklarla, müzik öğretmenliği eğitimi veren kurumların kontenjanları açısından hızla AGSL'leşmekte olduğu saptanmıştır. %22,30- %93,95 arasında değişen bu oran % 56,97 genel ortalama ile "kontenjanların yarısından fazlasının AGSL çıkışlı öğrencilerden oluştuğu" sonucunu vermiştir.

Müzik öğretmenliği programları, AGSL çıkışlı öğrenciler açısından, ağırlıklı olarak önce kendi illerinin öğrencilerini almakta, giderek komşu iller, çevre iller ve Türkiye genelinden gelen öğrenciler ile beslenmektedirler. Bu akış; AGSL, özel AGSL ve Devlet Konservatuvarları orta kısım ile birlikte 5 ile 30 okul arasında değişen bir çeşitlilik göstermektedir. 22 Müzik öğretmenliği programından 5'i 5-9, 4'ü 10-14, 8'si 15-19, 3'ü 20-24, 2'si 25-30 arasında değişen AGSL, özel AGSL ve Devlet Konservatuvarı kaynağından gelen öğrenci almaktadır (Bozkaya,2006; 387).

Bu açıdan, müzik öğretmenin orta öğretimden başlayarak, sistem bütünlüğü içerisinde yetiştirilmesi ve müzik eğitimi bölümlerinin daha nitelikli öğrenci kaynağına kavuşturulması amacıyla Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin yetiştirdiği bireylerin izlenmesi, sisteme sağlayacağı dönüt açısından büyük önem arz etmektedir.

Diğer taraftan son zamanlarda kamuoyunda sürekli tartışılan, öğretmen niteliğini geliştirme, bu bağlamda müzik öğretmeni niteliğini geliştirme amaçlı çalışmalara katkı sağlama ve farklı bakış açıları geliştirme açısından da önem arz ettiği düşünülerek, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, mezun profili açısından araştırmaya konu edilmiştir. Araştırmanın amacı, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden mezun olmuş Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin nasıl bir profil oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

Araştırmaya katılan öğrencilerin; • devam ettikleri üniversiteye, • cinsiyetlerine,

- devam ettikleri sınıf düzeylerine
- annelerinin ve babalarının eğitim durumuna,
- ailelerinde müzik öğretmeni bulunup bulunmama durumuna,
- ailedeki müzik öğretmenlerinin yakınlık durumuna,
- müzik öğretmenliği mesleğini seçme nedenlerine,
- öğretmenlik meslek bilgisi derslerini önemli bulma durumuna,
- müzik alan bilgisi derslerini önemli bulma durumuna göre dağılımları nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması genel hatlarıyla açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmayla, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden mezun olmuş Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin nasıl bir profil oluşturduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden mezun olmuş Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 21 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı çalışma evreni olarak belirlenmiş ve evren ile ilgili elde edilen istatistiksel veriler ışığında, 2006-2007 yılında bu fakültelerin 1.ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 680 öğrencinin görüşünden yararlanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Öğrenci profilini belirlemeye yönelik sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzdeleri (%) SPSS paket programı aracılığıyla hesaplanmış ve sonuçlar çapraz tablolar şeklinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri üniversiteye göre dağılımları Tablo 1’de verilmektedir. Türkiye’deki bütün Müzik Eğitimi Anabil Dalları’na ulaşılmıştır.

Tablo 1. I. ve IV. Sınıf Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

ÜNİVERSİTELER	1. Sınıf		4. Sınıf	
	f	%	f	%
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	24	5,4	5	2
Uludağ Üniversitesi	33	7,5	27	11,1
Dokuz Eylül Üniversitesi	24	5,4	21	8,6
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	12	2,7	1	0,4
Gazi Üniversitesi	37	8,4	42	17,2
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	25	5,7	22	9
Karadeniz Teknik Üniversitesi	27	6,1	10	4,1
Marmara Üniversitesi	23	5,2	15	6,1
Muğla Üniversitesi	17	3,8	12	4,9
Atatürk Üniversitesi	12	2,7	5	2
Balıkesir Üniversitesi	22	5	8	3,2
Selçuk Üniversitesi	25	5,7	11	4,5
Pamukkale Üniversitesi	23	5,2	13	5,3
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	20	4,5	7	2,8
Niğde Üniversitesi	14	3,2	12	4,9
Cumhuriyet Üniversitesi	14	3,2	4	1,6
19 Mayıs Üniversitesi	10	2,2	7	2,8
Harran Üniversitesi	13	2,9	3	1,2
İnönü Üniversitesi	26	5,9	15	6,1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	9	2	Yok	-
Adnan Menderes Üniversitesi	20	4,5	Yok	-
Toplam	437	100.0	243	100.0

Bu araştırmaya, Türkiye’deki bütün Müzik Eğitimi Anabilim Dalları katılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 437 I. sınıf öğrencisinden en fazla katılımı %8,4 ile Gazi Üniversitesi, en düşük katılımı ise %2 ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi göstermiştir. Toplam 243 IV. sınıf öğrencisinden ise en yüksek katılımı %17,2 ile Gazi Üniversitesi, en düşük katılımı da %1,2 ile Harran Üniversitesi göstermiştir. Yüzüncü Yıl ve Adnan Menderes Üniversiteleri’nin IV. sınıflarında ise

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu bulunmamaktadır. Elde edilen veriler ışığında, Gazi Üniversitesi araştırmaya dâhil edilen diğer üniversitelere oranla söz konusu öğrenciler açısından daha yoğunluğa sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan tablo, benzer yoğunluğun daha çok merkezde yer alan üniversitelerde oluştuğunu da göstermektedir. Bu açıdan dağılımın, söz konusu öğrencilerin üniversitelerin öğretmenlik programlarını tercih ederken üniversitenin köklü ve merkezi olma özelliklerini de göz önünde bulundurdıkları yönünde ipuçları verdiği söylenebilir.

2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

		Cinsiyet		Toplam	
Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	f	%	f	%
1. sınıf	Kız	305	69,8	437	64,3
	Erkek	132	30,2		
4. sınıf	Kız	166	68,3	243	35,7
	Erkek	77	31,7		

Tablo 2 araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre nasıl bir dağılım oluşturduğu konusunda bilgi vermektedir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, 1.sınıf için; %70’inin kız, %30’unun erkek öğrenci olduğu, 4.sınıf için; %68’inin kız, %32’sinin erkek öğrenci olduğu saptanmıştır. Görülmektedir ki geçen 3 yıllık zaman sürecinde 1. sınıftaki kız öğrencilerin sayılarında, erkek öğrencilere oranla daha da artış olmuştur. Toplamda ise %64’ ünün kız, %36’sının erkek öğrencilerden oluştuğu gözlenmektedir. Bu dağılım, müzik öğretmenlik mesleğinin bayanlar tarafından daha çok seçilen bir meslek olduğu gerçeğini doğrulamaktadır. Örneğin, Avustralya, Avusturya, Belçika, Fransa, İngiltere ve İtalya gibi ülkelerde mevcut öğretmenlerin %70’i bayanlardan oluşmaktadır. Ülkemizde bu oran %50’dir (OECD,2000). Bem (1977)’in Cinsiyet Rolü Teorisi dikkate alındığında, farklı cinsiyetlerin sosyalleşme süreçlerinde farklı rollerle ilişkili yaşantılara daha fazla sahip olabileceği, dolayısıyla öğretmenlik rolünün kadın cinsiyet rolüne daha uygun olabileceği düşünülebilir. Genelde sanatın, özelde ise müziğin daha çok duygu içerikli

yaşantı ve rollerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, benzer bir akıl yürütme müzik öğretmenliği için de beklenebilir.

3. Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Devam edilen sınıf düzeyi	f	%
1. sınıf	437	64,3
4. sınıf	243	35,7
Toplam	680	100,0

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %64’ ünün 1. sınıf, %36’sının da 4. sınıf olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar 1.sınıf ile 4. sınıf arasında geçen 3 yıllık süreç içinde, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’nı daha fazla tercih ettikleri ve AGSL sayılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerin, üniversiteye girdiği 2003 yılında Türkiye’deki AGSL sayısı 43’dür, araştırmanın yapıldığı 2007 yılında yani 1. sınıfların üniversiteye girdiği dönemde AGSL sayısı ise 54 olmuştur (MEB, 2007). Bu durumun da Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’ndaki AGSL mezunlarının artışına etkisi olduğu düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Annelerin eğitim durumu												Toplam	
	Okuryazar değil		Okur yazar		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. sınıf	10	2,2	5	1,1	91	20,8	66	15,1	163	37,2	102	23,3	437	64,3
4. sınıf	7	2,8	3	0,68	62	25,5	26	10,6	79	32,5	66	27,1	243	35,7

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin %40’ının annelerinin ortaokul ve altı eğitime sahip oldukları, %60’ının ise ortaokul ve üstü eğitime sahip olduğu gözlenmektedir. Benzer durum 4. sınıf öğrencileri içinde söylenebilir.

5. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 5’ de verilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Babaların eğitim durumu												Toplam	
	Okuryazar değil		Okur yazar		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	3	0,68	4	0,91	50	11,4	53	12,1	149	34	178	40,7	437	64,3
4. sınıf	2	0,82	4	1,64	34	13,9	30	12,3	60	24,6	113	46,5	243	35,7

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin %25’inin babalarının ortaokul ve altı eğitime sahip oldukları, %75’inin ise ortaokul ve üstü eğitime sahip olduğu gözlenmektedir. 4.sınıf öğrencilerinin %29’unun babalarının ortaokul ve altı eğitime sahip oldukları, %71’inin ise ortaokul ve üstü eğitime sahip olduğu gözlenmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki; 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ortaokul ve üstü lehinde gelişmiştir. Bu veriler ışığında, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

6. Öğrencilerin Ailelerinde Müzik Öğretmeni Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerindeki müzik öğretmeni bulunup bulunmama durumuna göre dağılımları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ailelerinde Müzik Öğretmeni Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Sınıf düzeyi	Ailede Müz. Öğrt. Bul. Dur.	f	%
1. sınıf	Var	53	12,1
	Yok	384	87,9
4.sınıf	Var	32	13,2
	Yok	211	86,8
Toplam	Var	85	12,5
	Yok	595	87,5

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1.sınıf öğrencilerinin %88'inin ailesinde müzik öğretmeni bulunmazken, %12'sinin ailesinde müzik öğretmeni bulunduğu anlaşılmaktadır. 4.sınıf öğrencilerinin ise %87'sinin ailesinde müzik öğretmeni bulunmamakta, %13'ünün ailesinde müzik öğretmeni bulunmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin nesilleri düşünülünce, geçmişte müzik öğretmenliği mesleğinin hem tercih açısından hem de kurumsal açıdan fazla yaygın olmamasının getirdiği bir sürecin sonucu olarak değerlendirilebilir. Fakat Türkiye' de yapılan birçok araştırma(Demirci,1996.- Çetin, 2003) ailelerdeki mesleki yapının öğrencilerin meslek seçimlerinde etken bir durum oluşturabileceğini ortaya koymuştur.

7. Öğrencilerin Ailelerindeki Müzik Öğretmenlerinin Yakınlık Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerindeki müzik öğretmenlerinin yakınlık durumuna göre dağılımları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ailelerindeki Müzik Öğretmenlerinin Yakınlık Durumuna Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Sınıf düzeyi	Ailede Müz.Öğrt Yakınlık Derecesi	f	%
1. sınıf	1.derece	28	51,9
	2.derece	26	48,1
4.sınıf	1.derece	18	52,9
	2.derece	16	47,1
Toplam	1.derece	46	52,3
	2.derece	42	47,7

Tablo 7 incelendiğinde, ailesinde müzik öğretmeni bulunan 1.sınıf öğrencilerinin %52'si birinci derecede yakını, yani annesi, babası, ablası veya ağabeyidir; %48'i ise ikinci derece, yani yakın akrabalarıdır. Ailesinde müzik öğretmeni bulunan 4. sınıf öğrencilerinin %53'ü birinci derece yakını, %47'si ise ikinci derece yakındır. Her iki sınıf için de benzer bir durum söz konusudur. Özellikle de anne-babaların, çocuklarının gelecekle ilgili mesleki ve eğitsel planlarında önemli bir etkisi bulunmaktadır. Pek çok anne ve babanın, çocuğunun geleceği ile ilgili bir hayali vardır; ancak bazen farkında olarak ya da olmayarak çocuklarını belli bir mesleğe doğru yönlendirebilirler. Bu

meslek aile mesleği olabilir, anne ya da babanın arzulayıp da giremediği, çocuğu için uygun gördüğü meslek olabilir. Öte yandan, çocuklar da gelecekleriyle ilgili bir karar alırken, öncelikle anne ve babalarına danışmaktadırlar (Kuzgun ve Bacanlı, 2005;11).

8. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre

Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğini seçme nedenlerine göre dağılımları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Kolay bir meslek diye		Kamu dışında çalışma olanağı olduğundan		Müz. Öğretmenin. etkilenererek seçtim		Motivasyonu yüksek bir meslek olduğu için		Başka seçenek olmadığından seçtim		Akademik gelişime fırsat sunduğu için		Başka		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.sınıf	24	5,2	45	9,7	143	31	93	20,2	42	9,13	113	24,5	-	-	460	65,2
4.sınıf	7	2,8	18	7,3	78	31,8	55	22,4	33	13,4	54	22	-	-	245	34,8

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin %31’i müzik öğretmenliği mesleğini “**Müzik Öğretmenlerinden Etkilenerek**” seçtiğini belirtirken, %25’i “**Akademik Gelişime Fırsat Sunduğu İçin**” seçtiğini, %20’si ise “**Motivasyonu Yüksek Bir Meslek Olduğu İçin**” seçtiğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin %32’si müzik öğretmenliği mesleğini “**Müzik Öğretmenlerinden Etkilenerek**” seçtiğini, %22,4’ü “**Motivasyonu Yüksek Bir Meslek Olduğu İçin**” seçtiğini, %22’si ise “**Akademik Gelişime Fırsat Sunduğu İçin**” seçtiğini belirterek, 1. sınıflar ile benzer bir durum ortaya koymuşlardır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğini seçmedeki öncelik nedenlerinin müzik öğretmenlerinin etkisi, akademik gelişime fırsat sunması ve motivasyonu yüksek bir meslek olmasından dolayı olduğu, diğer etkenlerin ise nispeten ikinci planda yer aldığı söylenebilir.

9. Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Önemli Bulma Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini önemli bulma durumuna göre dağılımları Tablo 9’ da verilmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Önemli Bulma Durumuna Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Pek çok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.sınıf	131	29,9	162	37	111	25,4	22	5	11	2,5	437	64,3
4.sınıf	88	36,2	90	37	48	19,7	8	3,2	9	3,7	243	35,7

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin %30’u öğretmenlik meslek bilgisi derslerini “pek çok” düzeyinde önemli bulmakta, %37’isi “çok” önemli bulmakta, %25’i “orta” düzeyde önemli bululurken, % 5’i “az” önemli, %3’ü ise “hiç” önemli bulmamaktadır. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerine bakacak olursak; onların %36’sı öğretmenlik meslek bilgisi derslerini “pek çok” düzeyinde önemli bulmakta, %37’si “çok” önemli bulmakta, %20’si “orta” düzeyde önemli bulurken, %3’ü “az” önemli, %4’ü ise “hiç” önemli bulmamaktadır.

Bu durum, mesleki gelişim ve mesleğe hazırlama açısından öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öneminin, gerek 1. sınıf gerekse de 4. sınıf öğrencileri tarafından anlaşılmış olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

10. Öğrencilerin Müzik Alan Bilgisi Derslerini Önemli Bulma Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik alan bilgisi derslerini önemli bulma durumuna göre dağılımları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Müzik Alan Bilgisi Derslerini Önemli Bulma Durumuna Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Pek çok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.sınıf	345	78,9	72	16,4	16	3,6	3	0,68	1	0,22	437	64,3
4.sınıf	153	62,9	63	25,9	19	7,8	5	2	3	1,2	243	35,7

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin %79'u müzik alan bilgisi derslerini “pek çok” düzeyinde önemli bulmakta, %16'ısı “çok” önemli bulmakta, %4'ü “orta” düzeyde önemli bulurken, %1'i “az” önemli bulmamaktadır. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerine bakacak olursak; onların %63'ü müzik alan bilgisi derslerini “pek çok” düzeyinde önemli bulmakta, %26'si “çok” önemli bulmakta, %8'si “orta” düzeyde önemli bulurken, %2'ü “az” önemli, %1'ü ise “hiç” önemli bulmamaktadır.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin her iki sınıf açısından müzik alan bilgisi derslerini önemli bulma derecesi, en yüksek seviyede toplanmıştır. Sınıflar arasında geçen 3 yıllık süre içinde dersler arasındaki önem düzeyinde bir farklılık oluşmadığı gözle çarpılmaktadır.

Müzik öğretmenliğinde yeteneğin ön planda olmasıyla beraber, bu mesleğin sanat yanının getirmiş olduğu atmosfer, öğrencilerin üzerinde daha etkili ve yönlendirici olabilir. Dolayısıyla müzik alan bilgisi derslerinin önemi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine oranla daha yüksek çıkmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre araştırmada yer alan değişkenler dikkate alındığında, şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Cinsiyet değişkeni açısından gerek 1. sınıf gerekse 4. sınıf kız öğrencilerin sayısı, erkek öğrencilere oranla yaklaşık iki kat daha fazladır ve kızlar erkeklere oranla bu meslekte daha çok yer alma eğilimindedir.
- 1. sınıfa devam eden AGSL öğrencileri 4. sınıfa devam edenlerden daha fazladır. Geçen zaman süreci içi de hem AGSL sayısı artmıştır hem de bu liselerden mezun öğrencilerin Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenli Anabilim Dallarını tercih etme oranı yükselmiştir.
- Örnekleme giren öğrencilerin anne ve babalarının ağırlıklı olarak eğitim seviyeleri ortaokul ve üstü düzeyindedir.

- Öğrencilerin çoğunluğunun ailesinde müzik öğretmeni bulunmamaktadır. Ailesinde müzik öğretmeni bulunan öğrencilerin öğretmen yakınları daha çok kendilerine birinci derecede yakındır.
- Öğrenciler müzik öğretmenliği mesleğini daha çok müzik öğretmenlerinden etkilenerek seçmektedirler. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki öğretmenlerin öğrencileri müzik öğretmenliğine yönlendirmede etkili olduğu görülmektedir.
- Öğrenciler müzik alan bilgisi derslerini, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine oranla daha önemli görmektedir.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler göz önünde bulundurulmalıdır;

- Müzik öğretmenliği mesleğini tercihte, en az kızlar kadar erkeklerin de sayısal olarak bir yer işgal ettiği düşünürse, erkek öğrencilerin müzik öğretmenliğine yönelik ilgilerini artırıcı yollar aranmalıdır. Türk toplumunda genelde öğretmenlik mesleğinin, özel de ise müzik öğretmenliğinin kızlarla daha fazla özdeşleştirilmesi, müziğe yetenekli erkek öğrenciler yönünden olumsuzluklar doğurabilir. Dolayısıyla cinsiyetler arasındaki bu psikolojik ve sosyolojik farklılıkları göz önüne alacak yaklaşımların geliştirilmesi, her iki cinsin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki nicelik farkını daha aza indirecektir.
- Geçen yıllara oranla Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, AGSL çıkışlı öğrenci sayısının artması, müzik öğretmenliğinin meslekleşme aşamasında, kökleri daha derinlere inen bir eğitim ile güçlendirildiğini göstermektedir. Bunun da alan eğitimi açısından son derece anlamlı bir gelişme olduğu söylenebilir. Bu sebeple; müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kaynaklık yapan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'ne daha nitelikli öğrenci alınabilmesi için ilköğretim kurumları ile etkileşim içinde olunmalı, sınav başvuruları için gereken duyurular zamanında ve detaylı bir şekilde yapılmalı ve öğrenci seçme kriterleri tekrar gözden geçirilmelidir.

- Öğrencilerin bu mesleği seçmelerindeki öncelikli sebebin “müzik öğretmenlerinden etkilenme” olduğu düşünülürse; Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, buldukları şehirdeki AGSL ve diğer liselerdeki müzik öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirerek, onlara gereken desteği vermelidir. Müzik öğretmenlerinin kendilerini yetersiz gördükleri alanlar tespit edilerek, bu alanlara yönelik seminer ve kurslar düzenlemeli ve öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.
- Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında AGSL’ler de ders verecek nitelikte müzik öğretmeni eğitimi alt programı bulunmalıdır.
- Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri’nde görev yapan branş öğretmenlerin seçiminde titiz davranılmalı, alanında yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenlere öncelik tanınmalıdır.
- Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik eğitim programlarının hazırlanmasında etkin ve akılcı çalışmalar için yükseköğretim kurumlarının müzik bölümleriyle işbirliği ve dayanışma içerisinde olunmalıdır.
- Gerek AGSL’lerde gerekse de Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, anne ve babaların, çocukların meslek gelişimi konusundaki bilgi düzeylerini artırmak ve çocuklarının meslek gelişimlerine yardımcı olmaya yönelik olumlu tutumlar kazandırmak amacıyla aile rehberlik programları geliştirilerek uygulanmalıdır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çeşit ve sayıları artırılarak, bütün programa eşit ölçüde dağıtılmalıdır. Bu derslerin müzik alan dersleriyle ilişkilendirilmesi ve özelde müzik pedagojisi çerçevesinde verilmesi, müzik eğitimi ve müzik eğitimcisi adayları için daha işlevsel bir katkı sağlayacaktır. Buna ilişkin olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütecek öğretim elemanlarının müzik eğitimi programlarından yetiştirilmesi için gereken düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitim bilimleri alanından gelen öğretim elemanlarının da müzikle ilişkili olanları tercih edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alkan, Kavcar & Sever. (1998). *Bilgi Çağında Eğitimde Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılanması*. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. Ançev Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı.1998.
- Bem, S.R.L,& C. Watson. (1976). *Bem Sex Role Inventory (BSRI)* <http://www.webster.edu/~wodflm/sandrabem.html>
- Bozkaya, İsmail. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar liseleri Mezunlarının Müzik Öğretmenliği Programı Kontenjanları İçindeki Yeri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli
- Çetin, Şaban. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, E. (1996). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinden Mezun Olan Öğrencilerin Başarı Durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, C. (1996). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Bölümü 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Bazı Değişkenler Açısından Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB., (2006) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Dersi Öğretim Programı. MEB.Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. Ankara: 2006.
- MEB., (2005). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. TEDEP. T.C. MEB- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB., (2007) Milli Eğitimle İlgili Sayısal Veriler. APAK, Ankara.s 82.
- OECD., (2002) *Trens in Feminization of The Teaching Profession İn OECD*. İnternational Labour. Office Geneva.
- Öztürk, A. (2003). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesindeki Öğrencilerin Eğitim Programlarını Değerlendirmeleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış yüksel lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bil. Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıverdi, A. (1996) A.G.S.L. *Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı Eğitimi ve Viyolanın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri*.I.Uluslar arası A.G.S.L.Müzik Bölümleri Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa.
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

İlk alındığı tarih: 12.05.2008
Düzeltilme tarihi:06.01.2009
Onay tarihi: 16.02.2009

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA VE MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

SEVENTH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARD MEDIA LITERACY EDUCATION COURSE

Cevat ELMA^{*}, Alper KESTEN^{**}, Abdullah N.DİCLE^{***}, Elif MERCAN^{****},
Şakir ÇINKIR^{*****}, Özcan PALAVAN^{*****}

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında 5 pilot ildeki (İstanbul, İzmir, Ankara, Erzurum ve Adana) uygulama okullarında medya okuryazarlığı dersini alan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama amacıyla “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”, Haziran 2006 tarihinde araştırma evreninden seçilen Ankara Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu 7. sınıfında okuyan 120 öğrenciye uygulanmıştır. Dört faktörlü olarak saptanan “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS® 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin pilot il değişkeni açısından karşılaştırması amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirttiklerini göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buldukları, ancak sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini ailesi ve arkadaşlarıyla paylaştığı ve bu paylaşımın arkadaşları ve aileleri üzerinde olumlu etki yarattığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, tutum, ilköğretim.

ABSTRACT: *The purpose of this study is to identify students' attitudes toward the media literacy courses in Turkey. The study is designed as a quantitative study, and "Media Literacy Education Attitude Scale" (MLEAS) was used for the survey. The research population covers all seventh grade students who took a media literacy course during the academic year 2006-2007 in five pilot cities (İstanbul, İzmir, Ankara, Erzurum and Adana). In order to evaluate the reliability and validity of MLEAS, the scale was applied to 120 students from Ahmet Vefik Paşa Primary School, one of the pilot schools, in June 2006. For MLEA, four sub-factors were determined, and Internal Consistency Reliability (Cronbach alpha) and total item correlations were calculated for each subfactor. Collected data was analyzed with SPSS® 15.0 statistical package program. In order to compare the data according to pilot city variable; the frequency, percentage and arithmetic mean of the data were calculated, and one way variance analysis was used. According to the study results, the students who took a media literacy course point out that media fails to show concern about protecting cultural and social values and does not fulfill its responsibilities regarding informing people about news and facts. The students state that the instructional materials and class discussions were adequate, but they did not like the teaching activities used by the teachers. They also point out that the classroom activities and teaching strategies were insufficient for the course. Finally, the results of study show that the students shared their learning with their families and friends, and this sharing created a positive effect both on families and friends.*

Key Words: *Media literacy, attitude, primary school.*

1. GİRİŞ

Medya günümüzde insan yaşamının önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Medyanın bireyin sosyalleşme sürecindeki önemi ve etkisi arttıkça eğitimsel amaç ve hedeflerin yeniden tanımlanması gereği kendisini açıkça hissettirmektedir. Özellikle çocukların üzerindeki medyanın etkisi günden güne bir artış göstermektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte çok küçük yaşta çocuklar bile medya araçları tarafından iletilen mesajlarla karşı karşıya kalmaktadır. Günümüzde 3 yaşında bir çocuk bile kendisi televizyonu açıp karşısında saatlerce oturabilmektedir. Postman (1984) ve Buckingham (2000) bu gelişmeleri çocukluğun yok oluşu olarak tanımlamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren televizyon saatleri sınırlanılmayan çocuklar okul yaşlarında televizyon bağımlısı olmaya aday olmaktadır. Kontrolsüz şekilde televizyon izlettirilen çocukların yorum yapma, muhakeme etme yeteneklerinin olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Akbulut ve Kartopu, 2006). Amerikan Pediatri Derneği (AAP), 2008 yılı mayıs ayında yayınlamış olduğu raporda medya görüntü ve mesajlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini beş ana başlıkta toplamıştır:

1. Saldırgan davranış ve şiddet, bireysel ve toplumsal bazda şiddete duyarsızlaşma
2. Madde bağımlılığı ve istismar

3. Beslenme ve obezite
4. Bedensel benlik algısı, cinselliğe düşkünlük ve özbenlik algısı
5. Reklam, pazarlama ve tüketim

Görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı konumunda bulunan çocukların ilköğretimden başlayarak, bilinçli ve eleştirel bir medya tüketicisi ve bunun yanı sıra medya üreticisi olma bilincini kazandırma, kurgu ile gerçeği birbirinden ayırabilme, genel olarak medyanın işleyişini değerlendirebilme, meydanının iletilerini çözümlenmesi gereksinimi açıkça ortaya çıkmıştır.

AAP, medyanın bütün olumsuz ve olası zararlı etkilerinin önlenmesinde çocuk doktorlarına, ailelere ve öğrencilere medya eğitimini önermektedir (AAP, 2008). Hatta Leung (1999) medya okuryazarlığı dersinin okul programlarına yeni bir ders olarak eklenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Aslında medya okuryazarlığı, birçok ülkenin ortaöğretim programında ve aynı zamanda bazı ülkelerin de ilköğretim programında bir süredir ya programın içerisinde ya da ayrı bir ders olarak yer almaktadır (Craggs, 1992; Hymen, 2006; Hobbs ve Frost, 1999). 1990'lı yılların ortasından bu yana Avustralya'da medya eğitimi, anaokulundan 12. sınıfa kadar zorunlu hale getirilmiştir. Aynı şekilde Finlandiya'da da 1990'lı yıllarda medya eğitimi ilköğretim seviyesinde verilmeye başlanmıştır. Medya okuryazarlığı İngiltere'de 1980'li yıllardan beri öğretim programının merkezinde yer almaktadır (Hobbs, 2005).

Masterman'a (1992) göre medya okuryazarlığının en önemli amacı öğrencilere gelecekte karşılaşacakları medya araçlarına karşı yeterliliği ve kişisel güveni ve bilinçlenmeyi geliştirerek medya araçlarını eleştirel bir biçimde yargılama becerisini kazandırmaktır. Medya okuryazarlığı bir başka anlatımla yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümlenmesi, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993).

Thoman ve Jolls'a (2008) göre medya okuryazarlığı birbirini takip eden üç aşamadan oluşmalıdır. Birinci aşamada öğrencilere nasıl seçim yapacakları ve çeşitli medya kaynaklarına zamanlarını nasıl harcayacaklarını yönetme yeteneğini kazandırmalıdır. İkinci aşamada ise öğrencilere eleştirel görüş yeteneği kazandırılarak, mesajları analiz etme ve sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi ve alınan bu mesajların nasıl yapılandırılacağı fikrinin öğretilmesi gerekmektedir. Üçüncü ve son basamakta ise medyadan elde edilen tecrübelerin sosyal, politik ve ekonomik analizlerinin yapılarak günümüzde medyanın küresel tüketim ekonomisini nasıl yönettiği olgusunun anlaşılması sağlanmalıdır.

Curry-Tash'a (1998) göre medya okuryazarlığı, öğrencilerin içinde yaşadığı kültürle ilişki kurmak için geniş olanaklar sağlamaktadır. Considine (2008) medya okuryazarlığından ne anlaşılması gerektiğini ve öğrencilere sağlayabileceği olası katkıları şu şekilde sıralamıştır:

1. Medya okuryazarlığını bilgi devrimine dayanarak yeniden tanımlar.
2. Bir yeterlidir, bir ders değil. Bu yüzden disiplinler arasıdır.
3. Deneyime dayalı, aktif katılımlı ve farklı öğrenme biçimleri ile uyumludur.
4. Demokratik bir toplumda sorumlu yurttaş olmayı destekler, güçlendirir.
5. Grup çalışmasını, işbirlikli öğrenmeyi ve dayanışmayı destekler.
6. Basmakalıplılığa, önyargıya, çok kültürlü eğitime duyarlıdır.
7. Eleştirel düşünme becerisi hareketiyle uyumludur.
8. Sağlık eğitiminin anahtar parçalarından biridir.
9. Dezavantajlı öğrenciler ve sınıf tekrarı oranlarının düşürülmesine yardımcı olur.
10. Eğitim programının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlar.

Dünyada birçok ülkede medya okuryazarlığı dersinin geçmişi 15 – 20 yıllık bir sürece dayandığından, bu ülkelerde medya okuryazarlığının aileler ve öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik yoğun çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Hart & Benson, 1996; Alverman & Hagood, 2000; Cheung, 2005). Avustralya Eğitim Bakanlığı Batı

Avustralya’da uygulanan medya okuryazarlığı programının öğrencilerin analitik düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Quin ve McMohan’ın (1993) yaptığı bu çalışmada, öğrencilerin medyayı analiz etme ve medya analizinin temel bilgi ve becerilerine sahip olmada üst düzeyde oldukları belirlenmiştir. Medya tarafından iletilen görsel ve işitsel mesajları belirleyebilme yeteneğini gösterdikleri, medyanın işleyiş kurallarını ve önyargılarını fark edebildikleri ve görüntülerde ima edilen iletileri belirleyebildikleri görülmüştür (Singer ve Singer, 1998). Medya okuryazarlığının başarılı örneklerinden birisi de ABD’nin Kaliforniya eyaletindeki bir okulda gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitimden 8.sınıfa kadar program içerisine yerleştirilen medya okuryazarlığı dersi, öğrencileri medyayı değerlendirmekten hoşlanan birer “medya eleştirmeni” haline getirmiş ve bu okul, uygulanan programın başarısından dolayı bu uygulamayı gelecek yıllarda da devam ettirme kararı almıştır (Hymen, 2006).

Medya eğitiminin önde gelen savunucularından olan Hobbs ve Frost (1999), 9.sınıflar üzerinde yaptıkları araştırmada medya okuryazarlığının ana derslere entegre edildiği dersleri alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin karşılaştırmasını yapmışlardır. Hobbs ve Frost (1999) yaptıkları araştırmada; medya okuryazarlığı dersinin dil bilgisi, sosyal bilgiler, sağlık ve fen bilgisi derslerinin içeriği ile ilişkilendirilen dersleri alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre hedef izleyicileri, medya mesajlarının ekonomik hedeflerini ve izleyicileri güdüleme stratejilerini fark etmede daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada medya okuryazarlığının bir sonucu olarak öğrencilerin var olan bilgiyi geri çağırma, hatırlama ve yorumlama yeteneklerinin hissedilir şekilde arttığını saptamışlardır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı konusu 20-21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurasında da dile getirilmiş ve Şuranın sonuç bildirgesinde yer almıştır. Ayrıca, Devlet Bakanlığı koordinatörlüğünde 2004 yılı Temmuz ayında oluşturulan, çeşitli kurum, kuruluş ve üniversitelerden ilgili katılımcıların yer aldığı ve

halen çalışmalarını Eylem Planı düzeyinde sürdürmekte olan Şiddeti Önleme Platformu bünyesinde görev yapan Medya ve Şiddet Çalışma Grubunun sonuç raporunda da RTÜK'ün önerisiyle medya okuryazarlığı konusu vurgulanmıştır (RTÜK, 2008). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, ders programlarına medya okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik bir ders konulması amacıyla 22/Eylül/2004 tarihli ve 2004/70 No'lu toplantıda alınan 19 Sayılı karar gereğince, Milli Eğitim Bakanlığıyla 25/Ekim/2004 tarihinde resmi temasa geçmiştir. Bütün bu gelişmelerin sonucunda da Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu işbirliği ile 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında 5 pilot ili kapsayan (İstanbul, Ankara, Adana, İzmir ve Erzurum) Medya Okuryazarlığı dersi ilköğretim okullarının 7. sınıfına seçmeli bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. 2007-2008 öğretim yılında da medya okuryazarlığı dersini seçmeli ders olarak ilköğretim okullarının ikinci kademesinde yaygınlaştırma kararı alınmış ve uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmanın başladığı dönemde pilot bir uygulama olarak yürütülen medya okuryazarlığı dersine yönelik öğrenci tutumlarına ilişkin kapsamlı bir çalışmanın yapılması gereği ortaya çıkmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin medyayı algılama biçimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin algılanma biçimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin etkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında 5 pilot ildeki (İstanbul, İzmir, Ankara, Erzurum ve Adana) uygulama okullarında medya okuryazarlığı dersini alan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamanın 2007-2008 öğretim yılının Eylül ayında yapılması nedeniyle ilköğretim 8.sınıfa başlayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Ancak öğrencilerin bir kısmının nakil olması ve nakil gelenlere anket uygulanamaması (bu dersi almamaları gerekçesiyle), devamsızlık vb. nedenlerle hedef öğrenci kitlesinin tamamına ulaşılammıştır. İlköğretim 8.sınıfa devam eden ve araştırma evrenini oluşturan öğrenci sayısı ile uygulamaya katılan öğrenci sayısı aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma evreninde yer alan okullar ve öğrenci sayıları

Uygulamanın Yapıldığı Pilot İller	Çalışma Evreni	
	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı
İstanbul Bakırköy Şehit Pilot Muzaffer Ersönmez İ.Ö.O.	120	110
İzmir Karşıyaka 80. Yıl Metaş İ.Ö.O.	175	137
Ankara Çankaya Ahmet Vefik Paşa İ.Ö.O.	80	71
Adana Seyhan Dumlupınar İ.Ö.O.	72	61
Erzurum Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İ.O.O.	200	125
Toplam	647	504

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışma evreni kapsamındaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçek taslağı hazırlanırken, yurt içi ve yurt dışında ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve bu dersi okutan öğretmenlere dağıtılan “Medya Okuryazarlığı El Kitabı” incelenmiş ve bu inceleme sonucunda ölçeğe ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin oluşturulmasında bu havuzdan yararlanılmış ve sonuç olarak hedef kitlenin özellikleri de dikkate alınarak “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”nin 40 sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama amacıyla “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”, Haziran 2006 tarihinde araştırma evreninden seçilen Ankara Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu 7. Sınıfında okuyan 120 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamada, ölçek maddesinin yaklaşık üç katına denk düşen öğrenciye ulaşılarak ölçek, Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu 7. Sınıf A, B ve C şubelerinde okuyan öğrencilere uygulanmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilere faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin değerlendirmede KMO ve Bartlett testi kullanılmıştır. KMO testinden elde edilen değer 1'e yakın bir değerde (.856) çıkması ölçeğin faktör analizi yapılarak değerlendirilebileceğini, ayrıca Bartlett testinden elde edilen değer anlamlılık düzeyinin 0.05'ten düşük çıkması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğine işaret etmektedir (Şencan, 2005). KMO ve Bartlett testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett testi sonuçları

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Testi</i>		,856
<i>Barlett's Testi</i>	x^2	1719,999
	<i>sd</i>	496
	<i>p</i>	,000

Yukarıdaki veriler ışığında “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”nin faktör analizi yapılarak değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktör analizi uygulaması ile 40 maddeden oluşan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde faktör yük değeri .40’ın altında olan 9 madde çıkarıldıktan sonra ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde (Medyayı Algılama Biçimi, Medya Okuryazarlığı Dersinin Algılanma Biçimi, Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçimi ve Medya Okuryazarlığı Dersinin Etkileri) toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür.

Dört faktörlü olarak saptanan “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları birinci faktör için .48 ile .58; ikinci faktör için .44 ile .76; üçüncü faktör için .49 ile .79 ve dördüncü faktör için .43 ile .69 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

“Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”nde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (12 madde) açıkladığı varyans oranının %31.79, ikinci faktörün (8 madde) %6.88, üçüncü faktörün (6 madde) %6.38 ve dördüncü faktörün (5 madde) %4.97 olduğu ve toplamda ise %50.02 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; alfa iç tutarlılık katsayısının .93 olduğu saptanmıştır. Buna göre “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği”nin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin pilot il değişkeni açısından karşılaştırması amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Medya okuryazarlığı tutum ölçeğinde öğrencilerin verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemek amacıyla beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (5) *Tamamen katılıyorum*, (4) *Katılıyorum*, (3) *Fikrim yok*, (2) *Katılmıyorum* ve (1) *Hiç Katılmıyorum* seçeneklerinden oluşmuştur.

3. BULGULAR

Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları madde düzeyinde değerlendirilmiş, bu amaçla dört alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir boyutunda yer alan ve derse yönelik tutuma ilişkin durumları ifade eden madde ortalama puanları tablolarda sunulmuştur. Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının pilot il değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek boyutlu varyans analizi sonuçları incelenmiştir.

3.1. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları, medyanın algılanma biçimi, dersin algılanma biçimi, işleniş yöntemi ve etkileri alt boyutlarında ele alınmıştır.

3.2. Medyanın Algılanma Biçimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin medyanın algılanma biçimi boyutunda yer alan ifadelerine ilişkin ortalamalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Medyanın algılanma biçimi boyutuna ilişkin madde ortalama puanları

<i>Md. No</i>	<i>Maddeler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1.	<i>Medya araçlarının kültürel değerlerin bozulmasına neden olduğunu düşünüyorum.</i>	500	2,99	1,29
2.	<i>Medyanın haber ve bilgi verme işlevini yerine getirmekten uzak olduğunu düşünüyorum.</i>	500	2,83	1,35
3.	<i>Medyanın kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında titiz davranmadığını düşünüyorum.</i>	500	2,63	1,38
4.	<i>Medyanın tarafsız olduğuna inanmıyorum.</i>	500	2,46	1,29
5.	<i>Medya kuruluşlarında yayınlanan haberlerin abartılı olarak sunulduğunu düşünüyorum.</i>	500	2,44	1,28
6.	<i>Türkiye'deki medyanın eğlendirme-eğlence işlevini daha çok öne çıkardığını düşünüyorum.</i>	500	2,38	1,24

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Medya araçlarının kültürel değerlerin bozulmasına neden olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=2.99$), “Medyanın haber ve bilgi verme işlevini yerine getirmekten uzak olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=2.83$) ve “Medyanın kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında titiz davranmadığını düşünüyorum” ($\bar{x}=2.63$) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadelere bakıldığında ise sırasıyla “Medyanın tarafsız olduğuna inanmıyorum” ($\bar{x}=2.46$), “Medya kuruluşlarında yayınlanan haberlerin abartılı olarak sunulduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=2.44$) ve “Türkiye’deki medyanın eğlendirme-eğlence işlevini daha çok öne çıkardığını düşünüyorum” ($\bar{x}=2.38$) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Medyanın algılanma biçimi boyutuna ilişkin madde ortalama puanları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrenciler, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özenin gösterilmediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler bakıldığında ise medyanın tarafsız olmadığını, haberlerin abartılı olarak sunulduğunu ve eğlendirme-eğlence işlevini ön plana çıkarttıkları yönündeki maddeler olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin medyanın algılanma biçimi boyutuna ilişkin görüşlerinin il değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Medyanın algılanma biçimi boyutuna ilişkin anova sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>		
<i>İL</i>	<i>İstanbul (1)</i>	110	15.21	3.74		
	<i>İzmir (2)</i>	137	15.53	4.09		
	<i>Ankara (3)</i>	71	15.20	5.07		
	<i>Erzurum (4)</i>	121	16.37	4.28		
	<i>Adana (5)</i>	61	15.74	4.70		
<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Gruplararası</i>	148.517	4	37.13	2.01	.092	-
<i>Gruplarıçi</i>	9140.715	495	18.46			
<i>Toplam</i>	9289.232	499				

Analiz sonuçları, iller açısından öğrencilerin medyaya ilişkin genel değerlendirme boyutu ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4, 495)}=2.01$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğrencilerin medyaya ilişkin genel değerlendirmelerinin illere göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

3.3. Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Yöntemi Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin işleniş yöntemi boyutunda yer alan ifadelerine ilişkin ortalamalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Medya okuryazarlığı dersinin işleniş yöntemi boyutuna ilişkin madde ortalama puanları

<i>Md. No</i>	<i>Maddeler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1.	<i>Bu derste kullanılan araç-gereci yeterli buluyorum.</i>	500	2,63	1,40
2.	<i>Medya ile ilgili sınıf içi tartışmaları yeterli buluyorum.</i>	500	2,51	1,34
3.	<i>Medyaya ilişkin sınıf içinde yapılan etkinlikleri yeterli buluyorum.</i>	500	2,42	1,26
4.	<i>Bu derste kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli buluyorum.</i>	500	2,38	1,28
5.	<i>Öğretmenimizin dersi işleme biçimini beğeniyorum.</i>	500	2,09	1,32

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Bu derste kullanılan araç-gereci yeterli buluyorum” ($\bar{x}=2.63$) ve “Medya ile ilgili sınıf içi tartışmaları yeterli buluyorum.” ($\bar{x} = 2.51$) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler bakıldığında ise sırasıyla “Medyaya ilişkin sınıf içinde yapılan etkinlikleri yeterli buluyorum” ($\bar{x}=2.42$), “Bu derste kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli buluyorum.” ($\bar{x}=2.38$) ve “Öğretmenimizin dersi işleme biçimini beğeniyorum” ($\bar{x}=2.09$) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin işleniş yöntemi boyutuna ilişkin madde ortalama puanları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin derste kullanılan materyali, araç-gereci ve ayrıca dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli bulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler bakıldığında; öğrencilerin sınıf

içinde dersle ilgili yapılan etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmediklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin dersin işleniş yöntemi boyutuna ilişkin görüşlerinin il değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Medya okuryazarlığı dersinin işleniş yöntemi boyutuna ilişkin anova sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>			
<i>İL</i>	<i>İstanbul (1)</i>	110	10.20	3.64			
	<i>İzmir (2)</i>	137	11.68	4.25			
	<i>Ankara (3)</i>	71	16.34	4.91			
	<i>Erzurum (4)</i>	121	11.72	4.24			
	<i>Adana (5)</i>	61	11.77	3.80			
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
	<i>Gruplararası</i>	1718.135	4	429.534	24.643	,000	1-3 / 3-5
	<i>Gruplarıçi</i>	8628.143	495	17.431			2-3
	<i>Toplam</i>	10346.278	499				3-4

Analiz sonuçları, iller açısından öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin işleniş yöntemiyle ilgili algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4,495)}=24.643$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin işleniş yöntemine ilişkin algıları illere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi iller arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, Ankara ilindeki pilot okulda bu dersi alan öğrencilerin dersin işleniş yöntemine ilişkin algıları ($\bar{x}=16.34$) ile diğer dört ilde bu dersi alan öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin, öğrenci velisinin sosyo-kültürel düzeyinin, öğrencilerin bireysel başarı ve ilgilerinin bu farklılığın oluşmasında etken olduğu söylenebilir.

3.4. Medya Okuryazarlığı Dersinin Algılanma Biçimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin algılanma biçimi boyutunda yer alan ifadelerine ilişkin ortalamalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Medya okuryazarlığı dersinin algılanma biçimi boyutuna ilişkin madde ortalama puanları

<i>Md. No</i>	<i>Maddeler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1.	<i>Bu dersi çok sıkıcı buluyorum.</i>	500	3,52	1,43
2.	<i>Bu dersin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.</i>	500	2,64	1,41
3.	<i>Bu dersin en ilgi çekici özelliğinin, çok farklı etkinliklerle işlenmesi olduğunu düşünüyorum.</i>	500	2,42	1,22
4.	<i>Bu dersin her kademede verilmesi gerektiğini düşünüyorum.</i>	500	2,34	1,42
5.	<i>Bu dersi almayan arkadaşlarıma, bu dersi seçmelerini tavsiye ediyorum.</i>	500	2,32	1,40
6.	<i>Bu dersin zevkli ve eğlenceli olduğunu düşünüyorum.</i>	500	2,31	1,43
7.	<i>Anne-babaların da medya-okuryazarlığı konusunda eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum.</i>	500	2,29	1,34
8.	<i>Bu dersin gerekli olduğunu düşünüyorum.</i>	500	2,12	1,36
9.	<i>Bu dersin yararlı olduğunu düşünüyorum.</i>	500	1,84	1,22

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Bu dersi çok sıkıcı buluyorum” ($\bar{x}=3.52$) ve “Bu dersin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=2.64$) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadelere bakıldığında ise sırasıyla “Bu dersin zevkli ve eğlenceli olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=2.31$), “Anne-babaların da medya-okuryazarlığı konusunda eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum” ($\bar{x}=2.29$), “Bu dersin gerekli olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=2.12$) ve “Bu dersin yararlı olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=1.84$) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin algılanma biçimi boyutuna ilişkin madde ortalama puanları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrenciler dersi sıkıcı bulmakla birlikte zorunlu olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin iki ifadeye ilişkin verdikleri tepkiler çelişkili görünmekle birlikte dersin işleniş boyutunda dile getirilen görüşler (sınıf içinde yapılan etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmama ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmeme) dersin ilgi çekiciliğini azaltabileceği faktörü gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadelerle bakıldığında; dersin zevkli ve eğlenceli biçimde işlenmediğini belirttikleri ve buna

bağlı olarak da dersin gerekliliği ve yararı konusunda olumsuz bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin dersin algılanma biçimi boyutuna ilişkin görüşlerinin il değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Medya okuryazarlığı dersinin algılanma biçimi boyutuna ilişkin anova sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>			
<i>İL</i>	<i>İstanbul (1)</i>	110	19.91	5.81			
	<i>İzmir (2)</i>	137	18.13	5.65			
	<i>Ankara (3)</i>	71	26.98	7.42			
	<i>Erzurum (4)</i>	121	17.34	5.64			
	<i>Adana (5)</i>	61	16.51	4.63			
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
	<i>Gruplararası</i>	5354.789	4	1338.697	38.983	,000	1-3 / 3-2
	<i>Gruplarıçi</i>	16998.379	495	34.340			1-4 / 3-4
	<i>Toplam</i>	22353.168	499				1-5 / 3-5

Analiz sonuçları, iller açısından medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin bu ders ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4, 495)}=38.983$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin derse ilişkin tutumları illere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi iller arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz, İstanbul ilindeki pilot okulda bu dersi alan öğrencilerin derse ilişkin algıları ($\bar{x}=19.91$) ile Ankara ($\bar{x}=26.98$), Erzurum ($\bar{x}=17.34$) ve Adana ($\bar{x}=16.51$) ilinde bu dersi alan öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında ve Ankara ilindeki pilot okulda bu dersi alan öğrencilerin derse ilişkin tutumları($\bar{x}=26.98$) ile İzmir ($\bar{x}=18.13$), Erzurum ($\bar{x}=17.34$) ve Adana ($\bar{x}=16.51$) ilinde bu dersi alan öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Pilot uygulamanın yapıldığı illerdeki okulların bulunduğu çevreye bakıldığında İstanbul ve Ankara illerindeki öğrenci-veli profilinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzey açısından daha yüksek olmasının ortaya çıkan bu farklılığın nedenlerinden birisi olarak gösterilebilir. Bu nokta da Ankara ve İstanbul illerindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer illerdeki öğrencilere

göre daha yüksek olmasının dersin gerekliliği, yararı ve işleniş biçimi açısından öğrencilerin olumsuz görüş bildirmelerinde diğer bir neden olarak değerlendirilebilir.

3.5. Medya Okuryazarlığı Dersinin Etkileri Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin etkileri boyutunda yer alan ifadelerine ilişkin ortalamalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Medya okuryazarlığı dersinin etkileri boyutuna ilişkin madde ortalama puanları

<i>Md. No</i>	<i>Maddeler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1.	<i>Bu dersi aldığmdan beri, ailemin televizyon izleme alışkanlığında değişme olduğunu gözliyorum.</i>	500	2,78	1,36
2.	<i>Bu dersten edindiğim bilgileri, bu dersi almayan arkadaşlarımla da paylaşıyorum.</i>	500	2,59	1,34
3.	<i>Medya okuryazarlığı dersinde öğrendiklerimi ailemle de paylaşıyorum.</i>	500	2,47	1,38
4.	<i>Bu dersi aldıktan sonra, TV izleme alışkanlığımın değiştiğini düşünüyorum.</i>	500	2,46	1,43
5.	<i>Medya okuryazarlığı dersinin olaylara bakışımı değiştirdiğini düşünüyorum.</i>	500	2,44	1,32
6.	<i>Bu dersten edindiğim bilgilerin tüketim alışkanlığmda daha seçici davranmama yol açtığını düşünüyorum.</i>	500	2,40	1,15
7.	<i>Bu dersi aldığmdan beri, gözlem yeteneğimin daha da geliştiğini fark ediyorum.</i>	500	2,34	1,27
8.	<i>Bu dersi aldığmdan beri, TV’deki programların seçiminde daha seçici davranıyorum.</i>	500	2,30	1,38
9.	<i>Bu dersi aldığmdan beri, medya araçlarını (TV, radyo, gazete, internet) değişik bir gözle inceliyorum.</i>	500	2,23	1,31
10.	<i>Bu dersi aldığmdan beri, medyada verilen mesajları daha eleştirel bir gözle inceliyorum.</i>	500	2,20	1,19
11.	<i>Bu dersten edindiğim bilgiler sayesinde daha iyi bir medya okuryazarı olduğumu düşünüyorum.</i>	500	2,14	1,21

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Bu dersi aldığmdan beri, ailemin televizyon izleme alışkanlığmda değişme olduğunu gözliyorum.” ($\bar{x}=2.78$), “Bu dersten edindiğim bilgileri, bu dersi almayan arkadaşlarımla da paylaşıyorum.” ($\bar{x} = 2.59$) ve “Medya okuryazarlığı dersinde öğrendiklerimi ailemle de paylaşıyorum.” ($\bar{x}=2.47$) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadelere bakıldığında ise sırasıyla “Bu dersten edindiğim

bilgiler sayesinde daha iyi bir medya okuryazarı olduğumu düşünüyorum.” ($\bar{x}=2.14$), “Bu dersi aldığımdan beri, medyada verilen mesajları daha eleştirel bir gözle inceliyorum.” ($\bar{x}=2.20$) ve “Bu dersi aldığımdan beri, medya araçlarını (TV, radyo, gazete, internet) değişik bir gözle inceliyorum.” ($\bar{x}=2.23$) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin etkileri boyutuna ilişkin madde ortalama puanları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin derste öğrendiklerini ailesi ve arkadaşlarıyla paylaştığı ve bu paylaşımın etki yarattığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler bakıldığında; öğrencilerin özellikle daha iyi bir medya okuryazarı olma, medya araçlarını ve ilettikleri mesajları eleştirel bir gözle inceleme konusunda gereken etkinin tam anlamıyla ve yoğun biçimde yaşanmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerin dersin etkileri boyutuna ilişkin görüşlerinin il değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 10 'da verilmiştir.

Tablo 10. Medya okuryazarlığı dersinin etkileri boyutuna ilişkin Anova sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>			
<i>İL</i>	<i>İstanbul (1)</i>	<i>110</i>	<i>28.64</i>	<i>8.16</i>			
	<i>İzmir (2)</i>	<i>137</i>	<i>26.69</i>	<i>9.55</i>			
	<i>Ankara (3)</i>	<i>71</i>	<i>42.67</i>	<i>12.00</i>			
	<i>Erzurum (4)</i>	<i>121</i>	<i>25.66</i>	<i>9.12</i>			
	<i>Adana (5)</i>	<i>61</i>	<i>23.86</i>	<i>7.49</i>			
	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
	<i>Gruplararası</i>	<i>16957.006</i>	<i>4</i>	<i>4239.251</i>	<i>47.480</i>	<i>,000</i>	<i>1-3 / 3-4</i>
	<i>Gruplarıçi</i>	<i>44196.186</i>	<i>495</i>	<i>89.285</i>			<i>1-5 / 3-5</i>
	<i>Toplam</i>	<i>61153.192</i>	<i>499</i>				<i>3-2</i>

Analiz sonuçları, iller açısından öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin etkisi ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-495)}=47.480$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinin etkisine ilişkin algıları illere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi

iller arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz, İstanbul ilindeki pilot okulda bu dersi alan öğrencilerin dersin etkisine ilişkin algıları ($\bar{x}=28.64$) ile Adana ($\bar{x}=23.86$) ilinde bu dersi alan öğrencilerin algıları arasında ve Ankara ilindeki pilot okulda bu dersi alan öğrencilerin dersin etkisine ilişkin algıları($\bar{x}=42.67$) ile diğer dört ilde bu dersi alan öğrencilerin algıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Pilot uygulamanın yapıldığı illerdeki okulların bulunduğu çevrenin, ailenin eğitim ve gelir düzeyinin, medya araçlarını kullanma olanaklarının bu farklılığın ortaya çıkmasında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle kitle iletişim araçlarıyla etkileşimde bulunma olanaklarının daha yoğun olması bu medya araçlarının olumlu ya da olumsuz etkilerinin aile içinde daha fazla tartışılabilmesi bir etken olarak değerlendirilebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve dört alt boyuttan oluşan ölçekten elde edilen veriler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Medyanın algılanma biçimi boyutunda öğrenciler, medya araçlarının kültürel ve toplumsal değerlerin korunmasında gereken özeni göstermediğini, medyanın haber ve bilgi verme işlevini etkin biçimde yerine getirmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin medyanın tarafsızlığına inandıkları, haberlerin düzeyli olarak sunulduğu, eğlenme-eğlendirme işlevinin ön plana çıktığına inanmadıkları belirlenmiştir.

Medya okuryazarlığı dersinin algılanma biçimi boyutuna bakıldığında ise; öğrencilerin dersi sıkıcı bulmakla birlikte zorunlu olması gerektiği yönünde çelişkili görüşler belirttikleri saptanmıştır. Öğrencilerin bu şekilde çelişkili ifadeler vermesinin altında dersin işleniş boyutunda dile getirilen “sınıf içi etkinlikler ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmama ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmeme” görüşlerinin etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buldukları, ancak sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Medya okuryazarlığı dersinin etkileri boyutuna bakıldığında; öğrencilerin derste öğrendiklerini ailesi ve arkadaşlarıyla paylaştığı ve bu paylaşımın arkadaşları ve aileleri üzerinde olumlu etki yarattığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin özellikle daha iyi bir medya okuryazarı olma, medya araçlarını ve ilettikleri mesajları eleştirel bir gözle inceleme konusunda gereken etkinin tam anlamıyla hissedilmediğini ve yoğun biçimde yaşanmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanılarak medya okuryazarlığı dersinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki önerilerin dikkate alınması uygun olacaktır.

1. Medya okuryazarlığı hareketinin amacı, öğretmenin öğrenciye medya ile ilgili bilgiler dikte ettirmesi değil, öğrencinin kendi çalışmaları, araştırmaları ve projeleriyle medyaya bakışını derinleştirmesidir. Medya araçları tarafından iletilen mesajların eleştirel bir gözle incelenmesi, bireysel ve toplumsal etkilerinin farkına varılması için medya okuryazarlığı dersinin öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmesi gerekmektedir. Medya okuryazarlığı dersinde öğretmen, kılavuzluk yapan, yönlendiren, öğrenci çalışmalarını eleştirel açıdan inceleyebilen ve dönütler verebilen, öğrencileri araştırmaya sevk eden, öğrencinin kendisini ifade etmesine olanak tanıyan bir uzman olarak görev yapmalıdır.
2. Öğrencilerin dersi sıkıcı olarak nitelermeleri, medya okuryazarlığı dersinde öğretim yöntemleri açısından çeşitlilik sağlama, konulara bağlı olarak farklı yöntemler ve materyaller kullanma zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin, dersi nasıl daha zevkli ve eğlenceli hale getirebilecekleri

konusunda medya okuryazarlığı ile ilgili dünyada çeşitli projelerle ortaya konan yaklaşımları ve yöntemleri bilmesi ve kullanması gerekir. Bu amaçla bu dersi verecek öğretmenlerin bireysel çabalarının yanı sıra bu öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim seminerlerinin uygulamalarla zenginleştirilmesi ve bunların sınıf ortamında da verilmesi sağlanmalıdır.

3. Medya okuryazarlığı dersine yönelik öğrenci tutumları ile ilgili yapılacak çalışmalarda nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin de kullanılması; öğrencilerin, medya, medya araçları ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin ya da tutumlarının daha derinlemesine inceleme olanağı sağlayacaktır.

Medya okuryazarlığının eğitim programına yeni eklenen bir ders olması nedeniyle bu konu ile ilgili alanyazının yetersiz olduğu görülmektedir. Pilot uygulaması yapılan medya okuryazarlığı dersinin Türkiye genelinde yaygınlaştırılması, uygulamanın etkililiğinin, bireysel ve toplumsal etkilerinin belirlenmesi amacıyla yeni çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu alandaki boşluğun ve eksikliğin özellikle eğitimci bakışıyla yeniden değerlendirilmesi, uygulamada karşılaşılabilecek olası engellerin ya da zorlukların aşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, N.T. ve Kartopu, E. (2006). Yalıtılmış çocuk. Der. C. Bilgili (2006). *Medyada olmayanlar: Medya eleştirileri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Alvermann, P.E. & Hagood, M.C. (2000). Critical media literacy: Research, theory and practice in “new times”, *Journal of Educational Research*, 93(3), 193 – 205.
- Association of American Pediatrics (2008). *Media education in the practice setting: An overview of media and pediatrician's role*. Retrieved July 18, 2008 from <http://www.aap.org/advocacy/mmgay.pdf>
- Aufderheide, P. (1993). National leadership conference on media literacy, *Conference Report*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Cheung, C.K. (2005). The relevance of media education in primary schools in Hong Kong in the age of new media: A case study, *Educational Studies*, 31(4), 361 – 374.
- Considine, D. (2008). Case for media literacy in today's schools. Retrieved July 18, 2008 from www.medialit.org/reading_room/article368.html
- Craggs, C.E., (1992). *Media education in the primary school*. London: Routledge.
- Curry-Tash, M.W., (1998). The politics of teleliteracy and adbusting in the classroom. *The English Journal*. 87(1), 43-48.

- Hart A., & Benson A. (1996). Researching media education in English classrooms in the UK, *Journal of Educational Media*, 22(1), 7 – 21.
- Hobbs, R., & Frost, R. (1999). Instructional practices in media literacy education and their impact on students learning. *New Jersey Journal of Communication*. 6(2), 123-148.
- Hobbs, R. (2005). What's news. *Educational Leadership*, 63(2), 58-61.
- Hymen, A. (2006). *Improving media literacy standards in education*. State University of New York, Empire State College (Unpublished master thesis)
- Leung, G.L.K. (1999). *Study on the influence of media on youth*. Hong Kong, Commission on Youth.
- Masterman, L. (1992). A distinctive mode of enquiry towards critical autonomy In; M. Thoman E., (1995), *Operational Definition of Media Literacy*. USA, Center for Media Literacy.
- Postman, N. (1984), *The disappearance of childhood*. New York: Laurce.
- RTÜK. (2008). *İletişim şurası*. Retrieved July 22, 2008 from www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=c7fcb3f7-a8bf-406e-92ff-2873cbd029cd.
- Singer, D.G., & Singer, J.L. (1998). Developing critical viewing skills and media literacy in children. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 587(1), 164-179
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2008). 21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler. (Çev. Ed. C. Elma ve A. Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

İlk alındığı tarih: 16.09.2008

Düzeltilme tarihi:29.12.2008

Onay tarihi: 16.02.2009

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İŞYERİ EĞİTİMİ ÖĞRENME ÜRÜNLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF LEARNING OUTCOMES OF WORKPLACE TRAINING
OF STUDENTS IN VOCATIONAL COLLEGES

Oktay Cem ADIGÜZEL*

ÖZET: Öğrenim yaşamımız içerisinde belki de birçoğumuz neleri ne kadar öğrendiğimizi, bunları nasıl öğrendiğimizi ve daha neler öğrenmemiz gerektiğini yeterince sorgulayamıyoruz. Okullardaki öğrenim yaşamı, bazen bu soruların cevapları tam olarak verilemeden alınan diplomalar ile sınırlı kalabiliyor. Mesleki-teknik eğitimde önemli bir yere sahip olan işyeri eğitimlerinde ise bu soruların cevapları verilemeden başarı beklemek oldukça güç görünüyor. Mesleki ve teknik eğitimde, iş dünyasının beklentileri ve öğrenci ilgi-ihyaçları ile örtüşen öğrenme ürünlerinin oluşumunun sağlanması, gerek ülke ekonomisinin gelişmesinde, gerek mesleki eğitim sonrası istihdamın kolaylaşmasında, gerekse işlerinde mutlu bireyler yaratılarak toplumsal huzurun sağlanmasında oldukça önemlidir. Bu çalışmada, meslek yüksekokulu teknik bölümü programları öğrencilerinin stajlar kapsamında işyerlerinde geliştirdikleri bilgi ve becerilerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ürünlerine yönelik bir anket formu hazırlanmış ve uygulanarak sonuçları tartışılmıştır. Analizler sonrasında öğrencilerin öğrenme ürünlerinin üç temel alanda: iş dünyasının işleyişini kavrama; kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirme; alana ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama becerileri kazanma olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanayi Ortaklı Eğitim, Öğrenme Ürünleri, Meslek Yüksek Okulları, Stajlar

ABSTRACT: In our education life, most of us do not question sufficiently what, how much, and how we learn and what we need to learn. Education life in schools might be limited to certificates received without answering these questions fully. It seems difficult to expect success without answering these question in practical training at industrial institutions which are important for vocational education,. In vocational and technical education, it is important to reach an overlap between the learning outcomes and the expectations of business world and students' interests-needs in terms of developing national economy, facilitating employment after vocational education, and keeping social peace through job satisfaction. This study aims to analyze the skills and knowledge developed by the students in technical departments of vocational colleges during workplace training. Therefore, a questionnaire related to students learning outcomes is prepared and applied. After the application of the questionnaire, the results are discussed. As a result of the data analysis in the study, the learning outcomes that occur during industry-partnered education are found to fall into three main areas: understanding the business world; achieving personal development and career planning; acquiring the practical skills and institutional knowledge in the related field.

Key-Words: Industry-Partnered Education, Learning Outcome, Vocational Colleges, University-Industry Cooperation

1. GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı, bireye, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliğini kazandırmak, temel işlevi ise bireyin parasal kazanç elde etmesini, böylece sosyal ve ekonomik yönden topluma yararlı olmasını sağlamaktır (Alkan, 1999). Bu işlevi ile mesleki ve teknik eğitim, yetiştirdiği insan gücünün nitelikleri ile ülkenin ekonomik kalkınmasını büyük ölçüde etkileme gücüne sahiptir ve bu nedenle de gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde orta ve yükseköğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitime özel bir önem verilmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise daha güçlü bir ekonomi ve daha hızlı bir toplumsal kalkınma için gereksinim duyulan daha nitelikli iş gücünün sağlanması amacıyla mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine çaba gösterilmektedir (Sağlam & Adıgüzel, 2007).

Bilimdeki gelişmelere paralel olarak Türk ekonomisinin gelişmiş ülkeler ile küresel dünya pazarında rekabet edebilmesi için, mesleki yeterlilikleri yüksek, iş dünyasını yakından tanıyan ve iş dünyasına hızla uyum sağlayabilecek insangücünün yetiştirebilmesi hayati önem taşımaktadır. Söz konusu niteliklere sahip insangücünün mesleki eğitim kurumları ve sanayi arasında etkili bir işbirliği kurulmaksızın gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. İş dünyası ile ortaklaşa planlanan mesleki eğitim programları, öğrencilerin eğitim kurumlarından iş dünyasına geçişlerini kolaylaştırmakta ve istihdamı artırarak ülkelerin ekonomik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Mndebele ve Ephraim, 2008). Bu bağlamda Türk sanayisinin küreselleşen dünya pazarında gelişebilme çabası, mesleki yükseköğretim kurumlarını oldukça önemli hale getirmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde, nitelikli insangücünün yetiştirilebilmesi için en önemli eğitim kurumlarından birisi de meslek yüksekokullarıdır. Günümüzde iki yıllık eğitim programları doğrultusunda meslek eğitimi veren bu kurumların temel amacı, iş yaşamının gereksinim duyduğu, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilecek ve kaliteli üretimi gerçekleştirebilecek yüksek nitelikli ara insan gücünün

yetiştirilmesini sağlamaktır. Mezunlarının tekniker unvanı aldığı meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin, teknisyenlerden daha fazla teorik bilgiye, mühendislerden ise daha fazla uygulama becerisine sahip olabilmeleri amaçlanmaktadır. Meslek yüksekokulu mezunlarının bu becerilere sahip olabilmelerinde ise üniversite-sanayi işbirliği ile kurulan eğitim amaçlı ortaklıklarda oldukça önem kazanmaktadır.

Üniversite-sanayi işbirliği ve bu işbirliğinin kurumsallaşması, ulusal yenilenme ve gelişme politikalarının da temel tabanını oluşturmaktadır (Apay, 2004). Hızla gelişen teknoloji beraberinde iş dünyasının da gereksinimlerini değiştirmekte ve mesleki eğitimin işletmeler ile paydaş olarak düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Lai ve Lo, 2008). Yapılan araştırmalarda mesleki eğitim kurumlarındaki öğrencilerin, öğrenimlerinin bir kısmını işyerlerinde gerçekleştirmelerinin öğrenimleri üzerinde oldukça olumlu katkılarına olduğunu ortaya koymaktadır. Arnold ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma, işverenlerin, öğrencilerin bireysel gelişim sağlamalarına katkıda buldukları gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlardaki uzmanlık konularını seçmelerine ve bu yöndeki bilgi ve beceri gelişimlerine katkıda bulduklarını göstermektedir (Akt: Bennett ve diğerleri, 2008).

Üniversite ve sanayi arasında geliştirilen ilişkiler esas olarak iki model kapsamında yürütülmektedir. Birinci modelde, eğitim programı, okul-işletme ortaklığına dayanmakta ve işletmeler, mesleki eğitimde etkin birer paydaş olarak görev almaktadırlar. Genellikle, ileri derecede sanayileşmiş ülkelerde uygulanan bu model kapsamında, yükseköğretim kurumları, öğrencilerine, işletmeler ile ortak oluşturulan eğitim programları sunabilmekte ve öğrenciler, öğrenimlerinin önemli bir kısmını işletmelerde geçirebilmektedirler. İkinci modelde ise, eğitim programı, ağırlıklı olarak akademik eğitim yolu ile üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu akademik eğitimin yanı sıra, eğitim programlarında, tatil dönemlerini kapsayan kısa süreli sanayi ortaklı eğitimde yer almaktadır. Türkiye'deki mevcut devlet meslek yüksekokulları eğitim programlarında ise ikinci modele giren, akademik eğitim ağırlıklı bir program uygulanmaktadır. Bu program kapsamında sanayi ile oluşturulan eğitim ortaklıkları

öğrencilerin tatil dönemlerindeki süre içerisinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim programları içerisinde “Staj” olarak adlandırılan ve mezun olunabilmesi için zorunlu kılınan bu zaman diliminde öğrenciler belirli dönemlerde 30 işgünü boyunca sanayi kuruluşlarında öğrenimlerine devam etmektedirler.

Meslek eğitimi kapsamında işletmelere gönderilen bu öğrenciler işletmelerde buldukları süre boyunca farklı beceriler edinebilmektedirler. Stasze, Ramsey ve Eden (1995), işyerlerinde edinilen becerileri: temel becerileri de kapsayan genel beceriler, karmaşık düşünme becerileri ve işe ilişkin genel beceriler olarak üç gruba ayırmışlardır. Bu grupta genel becerileri: okuma, yazma ve matematiksel işlemler yapabilme; karmaşık düşünsel becerileri: planlama, karar verme, değerlendirme yapabilme ve problem çözümünde farklı yollar seçebilme; işe ilişkin genel becerileri de: sorumluluk üstlenebilme, sosyal olabilme, kendini yönetebilme ve ortak çalışma becerileri geliştirebilme olarak tanımlamışlardır (Akt: Lai ve Lo, 2008). Diğer taraftan, Lauglo (2005)’da, iş ortamında edinilen becerileri çekirdek beceriler olarak sınıflandırmış ve bunları sorumluluk üstlenebilme, yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme, karar verebilme, diğer kişiler veya gruplarla çalışabilme becerileri olarak sıralamıştır (Akt: Lai ve Lo, 2008). Crebert ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da öğrencilerin işyerlerinde çalışma ekipleri içerisinde bulunmalarının önemi vurgulanmış ve öğrencilerin bu süreçte, eleştirel düşünebilme, karar verebilme, ikna edebilme, işbirliğinde bulunabilme ve diğer birçok mesleki beceriler edinebildikleri belirtilmiştir (Akt: R. Bennett et diğerleri 2008).

Tüm bu sınıflandırmalar dikkate alınarak, çalışma kapsamında meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyerlerinde edindikleri bilgi ve becerilerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, “meslek yüksekokulu öğrencileri stajları süresince işletmelerde hangi tür bilgi ve becerileri elde etmektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır. Meslek yüksekokulu teknik bölüm programları ile sınırlandırılan bu çalışmada, öğrencilerin stajları süresince edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda meslek yüksekokulları ve sanayi arasındaki eğitim ortaklıklarının etkililiğinin de tartışılması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışma betimsel türde bir araştırma olup, tarama modeli kapsamında anket tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada stajlar süresince oluşan kazanımların öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesine yönelik nicel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda olası kazanımları içeren bir anket formu geliştirilmiş ve meslek yüksekokulu öğrencileri ile uygulanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırma, 2007–2008 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Porsuk Meslek Yüksekokulu teknik bölümlerindeki programlarında öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya meslek yüksekokulunda ikinci sınıf öğrencisi olan 13’ü bayan, 95’i erkek toplam 108 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 30%’i Endüstriyel Elektronik; 25%’i Makine Resim Konstrüksiyon; 18%’i Raylı Sistemler Elektronik; 15%’i Endüstriyel Kalıpcılık; 12%’si Raylı Sistemler Makine programı öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo 1, katılımcıların genel dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımları

<i>Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre dağılımları</i>	<i>Katılımcı sayısı</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Endüstriyel Elektronik</i>	33	30
<i>Makine Resim Konstrüksiyon</i>	27	25
<i>Raylı Sistemler Elektronik</i>	19	18
<i>Endüstriyel Kalıpcılık</i>	16	15
<i>Raylı Sistemler Makine</i>	13	12
<i>Toplam</i>	108	100

Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin 28%’i stajlarını 250 ve üstü çalışanın bulunduğu büyük ölçekli işletmelerde; 11%’i 100–249 ve 21%’i 50–99 çalışanın bulunduğu orta ölçekli işletmelerde; 20%’si 20–49 ve 20%’si 1–19 çalışanın bulunduğu küçük ölçekli işletmelerde gerçekleştirmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için bir anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formunun birinci bölümünde katılımcıların genel özelliklerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Anket formunun ikinci bölümünde ise öğrencilerin staj süresince elde edebilecekleri olası kazanımlar dördümlük likert formunda düzenlenerek öğrenci değerlendirmelerine sunulmuştur. Maddelerin oluşturulabilmesi için alanyazın taramasından ve öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Oluşturulan anket formu meslek yüksekokulu öğretim elemanlarına gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Farklı alanlardan 5 öğretim elemanı görüşlerini bildirmişlerdir. Uzman raporları doğrultusunda maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen anket formu, meslek yüksekokulunda çoğaltılarak teknik bölümlerindeki programların öğretim elemanlarına öğrenci sayıları dikkate alınarak teslim edilmiştir. Öğretim elemanları tarafından uygulanan anket formlarından 108 anket formu cevaplandırılarak teslim edilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Uygulama sonrası veriler istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. Bunun için betimsel istatistiklerden faydalanılarak, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların sözel anlatımla yorumlanabilmesi için ortalama aralık değeri 0,75 olarak alınmıştır. Ortalama ağırlık değerine göre seçeneklerin derecelendirme ve puanlama sınırları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Derecelendirme ve Puanlama Sınırları

<i>Verilen ağırlık</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Puanlama Sınırları</i>
1	<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	$1 \leq \bar{X} \leq 1,75$
2	<i>Katılmıyorum</i>	$1,76 \leq \bar{X} \leq 2,50$
3	<i>Katılıyorum</i>	$2,51 \leq \bar{X} \leq 3,25$
4	<i>Kesinlikle katılıyorum</i>	$3,26 \leq \bar{X} \leq 4,00$

Öğrenci görüşlerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanları ve stajlarını gerçekleştirdikleri işletmelerin büyüklükleri gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşmış farklılaşmadıklarını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Bu analizlerin yanı sıra anket maddelerinin güvenilirlik boyutu da incelenmiş ve maddelerin güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 0.93 olduğu belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma verilerinin analizleri sonucu stajlar süresinde öğrenim ürünlerinin üç temel alanda olduğu tespit edilmiştir. Bu alanlar:

1. İş dünyasının işleyişini kavrama ($\bar{X}=3,17$ $S=0,53$)
2. Kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirme ($\bar{X}=3,16$; $S=0,50$);
3. Alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerileri kazanma ($\bar{X}=3,06$; $S=0,58$)'dır.

Tablo 3'de bu ana temaların aritmetik ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Stajlar Süresinde Oluşan Öğrenme Ürünleri

<i>KAZANIMLAR</i>	<i>F</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>S</i>
<i>İş dünyasının işleyişinin kavranmasına ilişkin öğrenme ürünleri</i>	108	3,17	0,53
<i>Kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirilmesine ilişkin öğrenme ürünleri</i>	108	3,16	0,50
<i>Alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin edinimine ilişkin öğrenme ürünleri</i>	108	3,06	0,58
<i>Toplam</i>	108		

Tablo 3'te de belirtildiği gibi, öğrencilerin işletmelerde gerçekleştirdiğini ifade ettikleri öğrenme ürünlerinin aritmetik puanları ortalamalarının $2,51 \leq \bar{X} \leq 3,25$ aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Değerlendirme sonuçlarına göre, öğrenciler bu üç alanda gerçekleşen öğrenme ürünlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir.

3.1. İş dünyasının İşleyişinin Kavranmasına İlişkin Öğrenme Ürünleri

Öğrenciler ile gerçekleştirilen anket sonrasında, iş dünyasının işleyişinin kavranmasına ilişkin öğrenme ürünlerinin en yüksek aritmetik ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4. İş dünyasının İşleyişinin Kavranmasına İlişkin Öğrenme Ürünleri

<i>İş dünyasının işleyişinin kavranmasına ilişkin öğrenme ürünleri</i>	<i>F</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>S</i>
<i>İş yaşamının çalışma koşulları hakkında bilgi sahibi olma</i>	108	3,40	0,68
<i>İş yaşamındaki ast-üst ilişkileri konusunda fikir sahibi olma</i>	108	3,28	0,67
<i>Mesleğe ilişkin somut bilgiler edinme</i>	108	3,16	0,75
<i>Ekip yönetimi konusunda beceri kazanma</i>	108	3,15	0,75
<i>Teknikerin işletmede önemini kavrama</i>	108	3,14	0,70
<i>Proje planlaması ve yönetimi konusunda deneyim kazanma</i>	108	2,88	0,86

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrenciler, stajları süresince iş yaşamının çalışma koşulları hakkında bilgi edindikleri ($\bar{X}=3,40$) ve iş yaşamında ast-üst ilişkileri konusunda fikir sahibi oldukları ($\bar{X}=3,28$) yönündeki öğrenme ürünlerine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrenciler, stajları süresince sırasıyla: mesleğin genel görünümüne ilişkin bilgiler elde ettiklerini ($\bar{X}=3,16$); ekip yönetimi konusunda tecrübe kazandıklarını ($\bar{X}=3,15$); teknikerin işletme içerisinde hangi öneme sahip olduğunu fark ettiklerini ($\bar{X}=3,14$) ve proje planlaması-yürütmesi konularında deneyim kazandıklarını ($\bar{X}=2,88$) belirtmişlerdir.

Öğrenciler tarafından edinilen bu kazanımların öğrencilerin alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve öğrenme ürünlerinin, öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri alanlara göre farklılaşmadıkları tespit edilmiştir ($F_{(4,103)}=0,189$; $p=0,944$ $p > .05$).

Öğrenciler tarafından oluşturulan öğrenme ürünlerinin işletme büyüklüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarının belirlenebilmesi için de tek yönlü varyans analizi tekrar edilmiş ve bu öğrenme ürünleri ile işletme büyüklükleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4,103)}=0,39$; $p=0,813$ $p > .05$).

Bu sonuçlar, öğrencilerin işletmelerdeki eğitimleri sonrası gerçekleşen iş dünyasının işleyişinin kavranmasına ilişkin öğrenme ürünlerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri

alanlara ve işletme büyüklüklerine göre anlamlı bir fark olacak kadar bağlı olmadığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin tamamının işletmelerde geçirdikleri eğitim sürecinin, özellikle öğrencilerin ileride çalışacakları iş ortamını tanımalarında ve bu ortamlardaki ilişkilerin nasıl gerçekleştiğini gözlemlenmelerinde faydalı olduğu görülmüştür. Bu iki öğrenme ürününün, öğrencilerin işletmelerde gerçekleştirdikleri iş dünyasının işleyişinin kavranmasına ilişkin öğrenme ürünleri arasında ise daha ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinde en düşük aritmetik ortalama puanının ise “proje planlaması ve yönetimi konusunda deneyim kazanma” alanında gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin proje planlaması ve yönetimi alanında işletme içerisinde yeteri kadar sorumluluk alamadıklarının bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık öğrencilerin işletmelerde buldukları sürenin 30 işgünü ile sınırlandırılmış olduğu dikkate alındığında bu sürenin bir proje içerisinde yer almak için yeterli olmadığı ve öğrencilerin bu nedende dolayı bu maddeye diğerlerine oranla daha düşük puan verdikleri güçlü bir olasılık olarak görülmektedir.

3.2. Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğrenme Ürünleri

Öğrenciler ile gerçekleştirilen anket sonrasında diğer öğrenme ürünlerinin en yoğun olarak kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirilmesine ilişkin alanlarda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Tablo 5, öğrencilerin bu alana ait gerçekleşen öğrenme ürünlerini göstermektedir.

Tablo 5. *Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlaması Gerçekleştirmeye Yönelik Öğrenme Ürünleri*

Kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirmeye yönelik öğrenme ürünleri	F	\bar{X}	S
<i>Özgüven kazanma</i>	108	3,24	0,64
<i>İletişim becerilerinin geliştirilmesi</i>	108	3,23	0,65
<i>Okul sonrası sürdürülecek mesleğe ilişkin fikir sahibi olma</i>	108	3,21	0,66
<i>Mesleğe dönük ilginin artması</i>	108	3,19	0,70
<i>İleriye dönük kariyer basamakları konusunda fikir sahibi olma</i>	108	3,12	0,78
<i>Profesyonellik konusunda fikir sahibi olma</i>	108	3,09	0,77
<i>Eğitim görülen işletmede okul sonrası istihdam edilebileceğinin farkına varma</i>	108	3,02	0,78

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrenciler stajları süresince özellikle meslek alanında çalışabilmek için özgüven kazandıklarını ($\bar{X}=3,24$) ve iletişim becerilerini geliştirdiklerini ($\bar{X}=3,23$) belirtmişlerdir. Bu kazanımların yanı sıra öğrenciler, okul sonrası sürdürecekleri mesleğe ilişkin fikir sahibi olduklarını ($\bar{X}=3,21$); mesleklerine yönelik ilgilerinin arttığını ($\bar{X}=3,19$); ilerideki kariyer basamakları hakkında fikir sahibi olduklarını ($\bar{X}=3,12$); profesyonelliği öğrendiklerini ($\bar{X}=3,09$) belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca eğitim gördükleri işletmelerde okul sonrası istihdam edilebileceklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,02$).

Öğrenciler tarafından edinilen bu öğrenme ürünlerinin öncelikle öğrencilerin alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve öğrenme ürünleri ile öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri alanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($F_{(4,103)}=1,59$; $p=0,182$ $p > .05$).

Öğrenme ürünlerinin işletme büyüklüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi tekrar edilmiş ve bu öğrenme ürünleri ile işletme büyüklükleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4,103)}=0,48$; $p=0,748$ $p > .05$).

Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin iş dünyasının işleyişinin kavranmasına ilişkin öğrenme ürünlerine paralel olarak öğrencilerin kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirmeye yönelik öğrenme ürünlerinin de öğrenim görülen alan ve işletme büyüklüğünden bağımsız olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tamamının işletmelerde geçirdikleri eğitim sürecinin, özellikle, öğrencilerin özgüven kazanmalarında, iletişim becerilerini geliştirmelerinde ve ileride meslek alanlarının hangi dalında çalışabilecekleri konusunda bir bakış açısı edinmelerinde faydalı olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Alana Yönelik Kuramsal Bilgi ve Uygulama Becerilerinin Edinimine İlişkin Öğrenme Ürünleri

Öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışma sonrasında diğer bir öğrenme ürününün meslek alanına yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin edinimine ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Tablo 6, öğrencilerin bu alana ait hangi öğrenme ürünleri elde ettikleri göstermektedir.

Tablo 6. Alana Yönelik Kuramsal Bilgi ve Uygulama Becerilerinin Edinimine İlişkin Öğrenme Ürünleri

<i>Alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin edinimine ilişkin öğrenme ürünleri</i>	<i>F</i>	\bar{X}	<i>S</i>
<i>Meslek alanına ilişkin yeni terimler öğrenme</i>	108	3,24	0,65
<i>Alan ile ilgili yeni araç ve gereçlerin kullanımını öğrenme</i>	108	3,21	0,76
<i>Alan ile ilgili yeni yöntem ve teknikler öğrenme</i>	108	3,10	0,78
<i>Okulda öğrenilen bilgileri pekiştirme</i>	108	3,05	0,84
<i>Akademik bilgiler ile işletmedeki uygulamaların birbirini tamamladığını fark etme</i>	108	2,89	0,89
<i>Akademik bilgileri uygulama imkânı bulma</i>	108	2,85	0,88

Tablo 6’te görüldüğü gibi, öğrenciler stajları süresince sırasıyla: meslek alanına ilişkin yeni terimler öğrendiklerini ($\bar{X}=3,24$); alanlarıyla ilişkili yeni araç ve gereçlerin kullanımlarını gördüklerini ($\bar{X}=3,21$) belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrenciler, alanlarındaki problemlerin çözümüne ilişkin yeni yöntem ve teknikleri öğrendikleri ($\bar{X}=3,10$); akademik bilgilerini pekiştirdikleri ($\bar{X}=3,05$) bildirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca akademik bilgiler ile işletmedeki uygulamaların birbirlerini tamamladıklarını fark ettiklerini ($\bar{X}=2,89$) ve işletmelerde akademik bilgilerini uygulama imkânı bulduklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=2,85$).

Öğrenciler tarafından edinilen bu bilgi ve becerilerin öncelikle öğrencilerin alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

gerçekleştirilmiş ve edinilen kazanımlar ile öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri alanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($F_{(4,103)}=1,59$; $p=0,182$ $p > .05$).

Öğrenciler tarafından alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin edinimine ilişkin öğrenme ürünlerinin işletme büyüklüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi tekrar edilmiş ve bu öğrenme ürünleri ile işletme büyüklükleri ile arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($F_{(4,103)}=0,54$; $p= 0,704$ $p > .05$).

Bu sonuçlar diğer öğrenme ürünlerinde olduğu gibi öğrencilerin alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin ediniminde de öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ve işletme büyüklüklerinden bağımsız olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin edinimi kapsamında ağırlıklı olarak meslek alanlarına ilişkin terim ve kavramların öğrenildiği, yeni araç-gereçlerin kullanımlarının öğrenildiği ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinde ki en düşük aritmetik ortalama puanının ise “akademik bilgiler ile işletmedeki uygulamaların birbirini tamamladığını fark etme” ve “akademik bilgileri uygulama imkânı bulma” maddeleri olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin işletmede gerçekleştirdikleri çalışmalar ile öğrenim gördükleri program arasında muhtemel uyumsuzlukları olabileceğinin göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, meslek yüksekokulu öğrencilerinin azami olarak 30 işgünü kapsayan işyeri eğitimleri süresince ne tür bilgi ve becerileri edindikleri üzerine sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenme ürünleri farklı başlıklar altında gruplandırılmış olsa da temelde, Stasze, Ramsey ve Eden (1995)'in işyerlerinde kazanılan becerileri sınıflandırırken ortaya koydukları sonuçlar ile büyük oranda örtüşmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin işyerlerinde edindikleri bilgi ve beceriler Lauglo (2005)'nin çekirdek beceriler olarak sınıflandırdığı beceriler ile de örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyerlerinde, alana yönelik kuramsal bilgi ve uygulama becerilerinin edinimine ilişkin öğrenme ürünlerinin, iş dünyasının işleyişini kavramaya yönelik öğrenme ürünleri ile kişisel gelişim ve kariyer planlaması gerçekleştirilmesine ilişkin öğrenme ürünlerine göre daha geri planda kaldığı görülmektedir. Bu duruma eğitim programı kapsamında işletmelerde öngörülen öğrenim süresinin sınırlılığı neden olabileceği gibi, stajların planlanmasından ve yönetiminden kaynaklanan eksikliklerin de neden olabileceği düşünülmektedir.

Şüphesiz ki öğrencilerin işyerlerindeki öğrenimleri süresince iş dünyasına ve bireysel gelişimlerine ilişkin becerileri kazanmaları oldukça önemlidir. Ancak meslek yüksekokullarının amaçları dikkate alındığında işletmelerdeki eğitimlerin, öğrencilerin hem kuramsal bilgilerini hem de uygulama becerilerini geliştirmede daha ön plana çıkması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, otuz işgünü ile sınırlandırılan stajların yapısının değiştirilerek işletmeler ile yapılacak anlaşmalar ile mesleki yüksekokullarındaki eğitimin proje tabanlı olarak yeniden tasarlanması, öğrencilerin işletme içerisinde iş dünyasına ve bireysel gelişimlerine ilişkin beceriler ile birlikte alanlarına ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama becerilerini de daha fazla geliştirmelerine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1999). Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu. *75 yılda eğitim. Türkiye İş Bankası*, 223-237.
- Apay, A. (2004). Üniversite-Sanayi İşbirliği. *Eğitim Kurumu İşletme Diyalogu Konferansı*, 151-153. <http://www.megep.meb.gov.tr> içerisinde 15.10.2008 tarihinde alınmıştır.
- Arnold, J., Loan-Clarke, J., Harrington, A., & Hart, C. (1999). Students' perceptions of competence development in undergraduate business-related degrees. *Studies in Higher Education*, 24(1), 43-59 In R. Bennetta, L. Eagleb, W. Mousleyc and R. A. Choudhurya (2008) (Ed). Reassessing the value of work-experience placements in the context of widening participation in higher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(2), 105-122.
- Crebert G., Bates M., Bell B., Patrick C. & Cragnolini V. (2004). Developing generic skills at university during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23 (2), 147-165. In R. Bennetta, L. Eagleb, W. Mousleyc and R. A. Choudhurya (2008) (Ed.). Reassessing the value of work-experience placements in the context of widening participation in higher education *Journal of Vocational Education and Training*, 60(2), 105-122.

- Lai, M.L., & Leslie, N. K. (2008). Perceived workplace competences at three sites on the Chinese Mainland, *Journal of Vocational Education & Training*, 60(2), 189 - 204
- Lauglo, J. (2005). *Vocational secondary education revisited*. In M.L., Lai, & N. K., Leslie (2008) (Ed.). Perceived workplace competences at three sites on the Chinese Mainland, *Journal of Vocational Education & Training*, 60(2), 189 - 204
- Mndebele-Comfort B. S., & Dlamini, E. (2008). High school vocational programmes: self-reported perceptions of vocational teachers in Swaziland, *Journal of Vocational Education & Training*, 60(3), 315 - 325
- Saglam M. & Adiguzel O.C. (2007). Higher education strategies of Turkey and the position of vocational higher education schools. *International Journal of Vocational Education and Training*, 15(2), 71-79
- Stasze, C., Ramsey, K., and Eden, R. (1995). Teaching generic skills. In M.L., Lai, & N. K., Leslie (2008) (Ed.). Perceived workplace competences at three sites on the Chinese Mainland. *Journal of Vocational Education & Training*, 60(2), 189 - 204

İlk alındığı tarih: 28.10.2008

Düzeltilme tarihi: 22.12.2008

Onay tarihi: 16.02.2009

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF STUDENT-TEACHERS' SCIENTIFIC EPISTEMOLOGICAL BELIEF

Mustafa MERAL* Esma ÇOLAK**

ÖZET: Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları bazı değişkenler (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, lise türü, sınıf tekrar etme) açısından incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubu, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan 651 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu bu fakültede bulunan bölümlerdeki 1. ve 4. sınıflardan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bilimsel epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi için standart sapma değerleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilim, epistemoloji, epistemolojik inanç, öğretmen adayı

ABSTRACT: In this research, university students' epistemological beliefs were studied according to some variables (sex, department, class level, high school type, repeating a grade level). Research is in correlative survey model. The study includes a sample of 651 university students from the Technical Education Faculty in Marmara University. During the sampling procedure, freshmen and senior students in this faculty were chosen by random sampling method. "Scientific Epistemological Beliefs Survey" developed by Pomeroy (1993) and adapted in Turkish by Deryakulu and Bıkmaz (2003) was used to collect data. In order to determine the scientific epistemological belief level, standart deviation was used. In the research, to analyze the data, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests were applied.

Key Words: Science, epistemology, epistemological belief, student-teacher

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitimi alanı, pek çok farklı dinamiği içeren kapsamlı yapısı ile araştırmacılar için önemli bir çalışma sahasıdır. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarda öğretim becerileri ya da program değişkenlerinden çok öğretmenlerin sahip oldukları inançlara (Öngen, 2003. Akt: Eroğlu ve Güven; Liu, Lee ve Tsai, 2007; Tüzün ve Topçu, 2007; Dahl, Bals ve Turi, 2005) yoğunlaşıldığı göze çarpmaktadır.

Araştırmaların yönündeki bu değişim, öğretmeni tanımlama yönündeki çabanın sonucu olarak değerlendirilebilir. Çünkü bir öğretmenin öğrenmeye, değerlere, öğretmenin etkinliğine, bilgiye ya da bilginin kazanımına ilişkin pek çok farklı inancı öğretmeni tanımlamakta önemli bir yer tutmaktadır (Chan, 2003). Yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemekte ve bir öğretmenin sınıf içi davranış ve etkinliklerinin inanç temelli bir dizi kuramsal çerçeve tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır (Richardson, 1996. Akt: Chan, 2003). İnançların öğretmeni tanımlama ve anlamadaki rolünden hareketle zaman içinde eğitim alanındaki çeşitli kuramlar farklı türdeki inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir (Deryakulu, 2004. Akt: Eroğlu&Güven, 2006).

Bu çalışmada ise inanç sistemi içinde önemli bir yere sahip olan ve etkili bir öğretmen değişkeni olduğu düşünülen bilimsel epistemolojik inançlar odak noktaya alınmıştır. Çünkü bu çalışma alanı hem eğitimcilerin profillerini belirlemek için kullanılacak ölçülebilir özellikler sunması (Brownlee, 2001) hem de kişinin öğrenme ve öğretme kavramlarını algılayışı üzerinde etkili bir değişken olması (Chan, 2003) nedeni ile öğretmen ögesini tanımlamada önem taşımaktadır.

Bilimsel epistemoloji kavramını açıklama yönündeki çalışmalarda öncelikle bilimin ne olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. Çünkü bilim, kendine özgü özellikleri ve içeriği nedeni ile bilginin diğer formlarından farklıdır. Bilim, temellerini istatistiki durumlar ya da veri sıralamalarından değil felsefe ve mantıktan alan bütünsel bir yapıdır. Bir başka deyişle amaçları, ilgi alanları ve yöntemi ile kendine özgü bir epistemolojisi olan kavramsal bir sistemdir (Pena, Paco&Peralta, 2002). Epistemoloji ise insan bilgisinin kaynağını ve doğasını araştıran bir felsefe dalı olarak

tanımlanmaktadır. Bireysel epistemolojik gelişim ile ilgili çalışmalar da bireylerin bilginin kaynağı, kesinliği ve nedenleri hakkındaki inançlarını araştırmaktadır (Pena, Paco ve Peralta, 2002). Schommer-Aikins ve Hutter (2002) da epistemolojik inançların; bilginin kesinliği, organizasyonu ve bireyin bilgi üzerindeki kontrolü konusundaki inançlarına işaret ettiğini vurgular.

Bir başka deyişle bilimsel epistemolojik inançlar, bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda, belirtilen inanç alanı geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır. Burada “bilim“, fen ve doğa bilimleri ile bu bilimlerin özellik ve yöntemleri nitelenmektedir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003).

Yukarıda tanımlanmaya çalışılan bilimsel epistemoloji alanındaki araştırmalar, Pomeroy’un (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003) da belirttiği gibi nesnel görüşün etkisi altındaki deneyci anlayıştan öznel bilgi üzerine şekillenen yapıcı ya da post modern bilim anlayışına geçilmesi ile hız kazanmıştır. Terzi (2005) de bu geçişe vurgu yaparak bilimsel epistemolojik inançlar kavramını “bilimsel epistemolojik inançlar pozitivist ve post-modern (yapılandırmacı) bilim anlayışı ile ilgili olarak bireylerin bakış açılarını yansıtmaktadır” şeklinde tanımlamıştır.

Geleneksel-deneyci pozitivist bilim anlayışına göre bilimsel bilgi evrensel yöntemlerle yani gözlem ve deneyle elde edilmiş yanılmaz doğru yanıtları sunan bilgidir. Öte yandan yapılandırmacı bilim anlayışına göre bilimsel bilgi, bilim insanlarınca oluşturulmuş bilgidir ve doğası gereğince kendisini oluşturan insanların yanlılıklarını barındırır, bu nedenle geçici ya da değişebilir doğrular olarak kabul edilmek durumundadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Bilimin geldiği noktada öznelliğin ve değişebilirliğin ön plana çıktığı düşünüldüğünde, bilim öğretimi gerçekleştirilirken yetiştirilmesi beklenen öğrenci tipinin de önemli bir unsur olarak düşünülmesi gereği belirmektedir.

Pek tabii ki bilim öğretiminde yapılandırmacı epistemoloji ideal olarak görülür. Çünkü, bu epistemoloji, bilimsel bilginin tartışma ve yorumlara açık pek çok farklı süreçten geçerek oluştuğuna inanan öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğine işaret eder. Yapılandırmacı epistemolojiye sahip öğrenciler doğruyu aramak yerine doğruya ulaşabilecek pek çok farklı yolun olabileceğine inanırlar. Yine bu inanca sahip bireyler pozitivist inanca sahip olanlara göre bilgiyi daha uzun süre saklayabilmekte ve daha yeni fikirler oluşturabilmektedir (Buehl, 2003). Ayrıca, epistemolojik inançları gelişkin bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip oldukları, yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı oldukları da belirtilmektedir (Schommer, 1990. Akt: Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Tüm bu vurgulanan özelliklere bağlı olarak alandaki çalışmalar da öğrencileri etkin bir epistemolojik inanca sahip kılma üzerine yoğunlaşmaktadır.

İşte bu epistemolojiye sahip öğrenciyi yetiştirecek olan öğretmenlerin bu inanca sahip olup olmadıklarının belirlenmesi de bu noktada önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerine bilim gibi farklı öğrenme alanlarında bilginin doğasına ilişkin daha iyi bir anlayış kazandırma açısından oldukça önemli öğelerdir (Duschl, 1990; Tsai, 1999a. Akt: Tsai, 2006). Epistemolojik inançlar bir öğretmenin öğretim yöntemi, sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri de etkiler. (Chan ve Elliot, 2000. Akt: Brownlee, Tickle ve Nailon, 2004). Bu boyutlarda sınıf içinde öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde olan öğrencilerin bilime ilişkin anlayışlarını doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle bir öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inancın öğrencilerinin sahip oldukları epistemolojik inancın yönünün belirlenmesinde oldukça etkili bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Araştırmalar da öğretmenlerin sahip oldukları bilimsel epistemolojik inançlar ile öğretimleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Richardson, 1991. Akt: Bernardo, 2008; Brownlee, Tickle ve Nailon, 2004). Özellikle MEB'in yapılandırmacı uygulamaları merkeze aldığı ülkemizde öğretmenlerin bu anlayışla uyumlu bir epistemolojik inanca sahip olup olmadıkları da ayrıca önem taşımaktadır.

Bu çalışmada bilimsel epistemolojik inançların öğretmen niteliğini belirlemede taşıdığı önemden yola çıkılarak Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1. ve 4. sınıfta öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları;
 - a) Sınıf düzeyine göre
 - b) Cinsiyete
 - c) Okumakta oldukları bölüme
 - d) Mezun oldukları lise türüne
 - e) Sınıf tekrarı yapma değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

2007-2008 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örgün öğretimde okumakta olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 1. ve 4. sınıflardan seçilmesi, fakülte eğitiminin bir değişken olarak bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin ortaya konmaya çalışılmasıdır. Araştırma Teknik Eğitim Fakültesi'nin tüm bölümlerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 651 öğrenciye ulaşılmıştır.

Çalışma Grubuna İlişkin özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Sınıf Düzeyi	<i>1. sınıf</i>	323	49,6	49,6
	<i>4. sınıf</i>	325	49,9	49,9
	<i>Cevaplamayan</i>	3	,5	,5
	<i>Toplam</i>	651	100,0	100,0
Cinsiyet	<i>bay</i>	470	72,2	72,2
	<i>bayan</i>	178	27,3	27,3
	<i>Cevaplamayan</i>	3	,5	,5
	<i>Toplam</i>	651	100,0	100,0
Bölüm	<i>elektrik</i>	84	12,9	12,9
	<i>elektronik</i>	73	11,2	11,2
	<i>bilgisayar</i>	88	13,5	13,6
	<i>tekstil</i>	110	16,9	16,9
	<i>matbaa</i>	56	8,6	8,6
	<i>mekatronik</i>	59	9,1	9,1
	<i>makine</i>	105	16,1	16,2
	<i>metal</i>	74	11,4	11,4
	<i>Toplam</i>	649	99,7	100,0
	<i>Cevaplamayan</i>	2	,3	
Toplam		651	100,0	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunda toplam 651 öğrenci bulunmaktadır. Fakülte kayıtlarına göre, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örgün öğretimde okumakta olan 1. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı 648, son sınıf öğrencilerinin toplam sayısı ise 750’dir. Ancak dersi alttan alanlar ve devamsızlık yapanlar ile envanteri alıp geri getirmeyenlerin ve envanteri dolduranlar arasında hatalı dolduranların sayısı fazla olduğu için araştırma kapsamında ulaşılan öğrenci sayısı düşmüştür.

Öğrenci sayısının dağılımı sınıf düzeyi açısından incelendiğinde birinci ve son sınıf öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmekte ancak cinsiyet açısından erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum Teknik Eğitim Fakültesinde okumakta olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma grubu bölüm değişkeni açısından incelendiğinde ise

Makine, Matbaa, Metal, Mekatronik, Bilgisayar, Elektrik ve Tekstil öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda envanterin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuş, faktör yük değerlerinin ise .751 ile .245 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda 30 maddelik tek faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte, geleneksel bilim anlayışını yansıtan 22 madde olumlu (+), geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan 8 madde ise olumsuz (-) kodlanmaktadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003).

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS (Social Sciences Statistical Package) 15 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bilimsel epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi için standart sapma değerleri kullanılmıştır. 1,5 standart sapma değeri temel alınarak puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre 30-86 puan arası güçlü yapılandırmacı inanç, 87-109 arası yapılandırmacı inanç, 109-132 arası geleneksel inanç, 133 ve üstü güçlü geleneksel inanç olarak kabul edilmiş ve değerlendirme buna göre yapılmıştır. Ancak norm çalışması yapılmadığı için verilen aralıkların dağılımdan dağılıma farklılık göstereceği unutulmamalıdır.

Bilimsel epistemolojik inanç envanterinden alınan puanlar için yapılan Normal Dağılıma Uygunluk testi sonuçlarına göre puanların normal dağılıma uymadığı görüldüğünden nonparametrik istatistik analizler kullanılması yoluna gidilmiştir. Buna göre, ikili grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U testi, çoklu grup karşılaştırmaları için ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnanç Düzeyleri

<i>Bilimsel Epistemolojik İnanç</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Geçerli Yüzde</i>
<i>Güçlü yapılandırmacı inanç</i>	45	6,9	6,9
<i>Yapılandırmacı inanç</i>	198	30,4	30,4
<i>Geleneksel inanç</i>	393	60,4	60,4
<i>Güçlü geleneksel inanç</i>	15	2,3	2,3
<i>Toplam</i>	651	100,0	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında ulaşılan öğrencilerin sadece %6,9’u güçlü bir yapılandırmacı anlayışa, %30,4’ü ise yapılandırmacı anlayışa sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının ise (%60,4) geleneksel anlayış içinde olduğu, %2,3’ünün ise geleneksel anlayışı güçlü bir şekilde taşıdığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri olan “Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları sınıf düzeyi, cinsiyet ve sınıf tekrar etme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına ilişkin bulgular topluca Tablo 3’de sunulmuştur

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Bilimsel Epistemolojik İnanç Envanteri Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>S.T.</i>	<i>S.O.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sınıf	<i>1. sınıf</i>	323	329,06	106286,50			
Düzeyi	<i>4. sınıf</i>	325	319,97	103989,50	51014,50	-,61	,53
	<i>Toplam</i>	648					
Cinsiyet	<i>bay</i>	470	306,39	144001,50			
	<i>bayan</i>	178	372,33	66274,50	33316,50	-4,00	,00
	<i>Toplam</i>	648					
Sınıf	Tekrarevet	53	252,60	13388,00	11957,00	-2,93	,00
Etme	<i>hayır</i>	596	331,44	197537,00			
	<i>Toplam</i>	649					

Tablo 3’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden almış oldukları puanların, sınıf düzeyi, cinsiyet ve sınıf tekrar etme

değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak cinsiyet ve sınıf tekrar etme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Buna göre baylar bayanlara; sınıf tekrarı yapmış olanlar yapmamış olanlara göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahiptir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Bilimsel Epistemolojik Tutum Envanteri Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
<i>Bilimsel Epistemolojik İnanç</i>	<i>Elektrik</i>	84	320,05	14,94	7	,03
	<i>elektronik</i>	73	309,55			
	<i>bilgisayar</i>	88	342,42			
	<i>tekstil</i>	110	375,73			
	<i>matbaa</i>	56	319,13			
	<i>mekatronik</i>	59	272,21			
	<i>makine</i>	105	309,19			
	<i>metal</i>	74	318,68			
	<i>Total</i>	649				

Tablo 4’den de anlaşılacağı gibi, bilimsel epistemolojik inançlar envanterinden alınan puanların bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda bölüm değişkeni gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak üzere Mann Whitney-U testi uygulanmış ve anlamlı farklılığa ulaşılan sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Bilimsel Epistemolojik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bölüm	N	S.O	S.T.	z	p
elektrik	84	87,98	7390,00	-2,06	0,03
tekstil	110	104,77	11525,00		
Toplam	194				
elektronik	73	79,73	5820,50	-2,55	,01
Tekstil	110	100,14	11015,50		
Toplam	183				
Tekstil	110	88,77	9764,50	-1,98	,04
Matbaa	56	73,15	4096,50		
Toplam	166				
Tekstil	110	93,63	10299,50	-3,13	,00
mekatron	59	68,91	4065,50		
Toplam	169				
Tekstil	110	117,70	12946,50	-2,34	,01
Makine	105	97,84	10273,50		
Toplam	215				
Tekstil	110	98,98	10888,00	-2,01	,04
Metal	74	82,86	6132,00		
Toplam	184				

Tablo 5’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden almış oldukları puanların, bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında tekstil bölümü ile diğer tüm bölümler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre tekstil bölümünde okumakta olan öğrencilerin puanları diğer bölümlerde okumakta olanlara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum da tekstil bölümünde okumakta olan öğrencilerin geleneksel bilim anlayışı inançlarının diğer bölümlere göre daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Bilimsel Epistemolojik Tutum Envanteri Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	df	P
Bilimsel Epistemolojik İnanç	Genel lise	38	356,62	3,20	3	0,36
	Meslek lisesi	267	316,30			
	Teknik lise	70	351,73			
	Anadolu Teknik Lisesi	273	321,07			
	Total	648				

Tablo 6'dan da anlaşılacağı gibi, bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4. TARTIŞMA

Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını bazı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan bulgular, ilgili ulusal ve uluslar arası literatür ışığında yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının genel bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan tablo yorumlandığında fen ve matematik disiplinleri açısından güçlü bir alt yapıya gereksinim duyan Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %62,7'lik bir yüzde ile geleneksel bilim anlayışına sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum bilimi katı bir gerçekler yığını olarak yorumlayan bir öğretim süreci yaşanıyor olmasına bağlanabilir. Terzi (2005) de Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin geleneksel bilimsel inanca daha sıcak baktıklarını belirtmiş, bu durumun ders kitaplarında temel kavram ve kuramların pozitivist bir başka deyişle geleneksel bir bağlamda yapılandırılmış olmasından kaynaklandığını ve derslerde sunulan bilginin öğrenciler tarafından mutlak doğruluk ekseninde değerlendirilmesinin de geleneksel inancı desteklediğini vurgulamıştır. Yine de bu çalışmada %37,3'lük bir dilimin

yapılandırmacı inanca yönelme göstermesi, bilimi katı bir gerçekler yığınındansa sorgulanabilir, yorumlanabilir ve araştırılabilir bir süreç olarak benimseyenlerin varlığını ortaya koyması açısından umut verici olarak değerlendirilebilir. Chan (2003) tarafından Hong Kong Üniversitesi'nde öğretmenlik eğitimi almakta olan öğrenciler üzerinde bir başka epistemoloji envanteri kullanılarak yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin bilginin uzmanların aktarmasıyla değil bireyin kendi öğrenme süreciyle kazanıldığına inandıkları, bilginin kesinliğine ve değişmezliğine ise inanmadıkları görülmüştür (Chan, 2003). Belirtilen kapsam yapılandırmacı epistemolojiye işaret etmektedir. Yine aynı çalışmada bilimsel epistemolojinin kültürel yapıyla ve gerçekleştirilen öğretim süreciyle ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada da çıkan sonuçlar kültürel yapının getirdiği geleneksel anlayış ve örnekleme alınan öğrencilerin geçirdikleri öğretim sürecine bağlanabilir. Oysa; yüksek öğretimin ortak amacı yaşam boyu öğrenme ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmaktır (Devlin, 2002. Akt: Brownlee, Thorpe ve Stacey, 2005). Bunu sağlamanın yolunun da yapılandırmacı bir epistemolojiden geçtiği düşünülürse bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların öğretim sisteminin böyle bir anlayışı yaratacak bir biçimde yeniden şekillendirilmesi gerektiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Üniversite eğitiminin özerk ve bilimsel yapısıyla diğer eğitim kurumlarından farklı bir yapı içeriyor olduğu düşünüldüğünde dört yıllık eğitim sürecinin bir farklılık oluşturmamış olması oldukça çarpıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Marrs (2005) da öğrencilerin üniversiteye girerken bilginin varlığı-yokluğu, doğruluğu-yanlılığı hakkında değişen fikirlere sahip olduklarını ve bir öğretmenin görevinin, dört yıllık süreç içinde öğrencilerinde bilgiye yönelik doğru bakış açısı oluşturmak olduğunu vurgular. Perry (1960. Akt: Schommer-Aikins ve Hutter, 2008) tarafından Harvard Üniversitesi'nde yürütülen bir araştırma da ise okula yeni başlayan öğrencilerin mutlak bilginin ne olduğuna konu uzmanlarının karar verdiğine inandıklarını, son sınıf öğrencilerinin ise bilginin neden-sonuç ilişkisi ve deneysel çalışmalardan doğduğunu düşündüklerini

ortaya koymuş ve üniversite hayatının bilgiye bakış açısında değişiklik yarattığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise birinci ve dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarında hiçbir farklılığın yaşanmamış olması, öğrenim sürecinin böyle bir farklılığı yapılandırmaktan uzak olduğu şeklinde yorumlanabilir. Üniversite eğitiminin özellikle öğrencileri önünde rol model olacak öğretmenleri yetiştiren Eğitim Fakültelerinin bilimsel sorgulama yetisini kazandırmayı öğrenme sürecinin merkezine koymaları beklenmektedir. Ancak ortaya çıkan tablo, bu beklentinin karşılanmadığını, öğrencilerin bilimsel tutum açısından hiçbir değişikliğe sahip olmadan üniversite eğitimlerini tamamladıklarını göstermektedir. Bu durum, eğitim fakültesi programlarının tekrar değerlendirilmesi ve öğretim elemanlarının ders işleyiş şekillerini gözden geçirmeleri gereğini gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimine yönelik bakış açıları da böyle bir sonucun doğmasının nedenleri arasında düşünülebilir. Öğrencilerin üniversiteyi iş bulma kapısı olarak görmekten çok bilimin sorgulandığı ve üretildiği kurumlar olarak görmesi öğrencilerin de sürece farklı bir açıdan bakarak öğrenme sürecinde daha aktif konuma gelmelerini destekleyecektir. Bu nedenle, üniversitelerin toplum önündeki itibarını tekrar kazanması için gerekli akademik ve idari çalışmalara ağırlık verilmesi de önemli görülmektedir. Diğer yandan çalışma boylamsal desende yürütülmemiş olduğu için birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin farklı bireyler olması da beklenen farklılığın oluşmamasının nedenleri arasında değerlendirilebilir.

Araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ispatlanmıştır. Buna göre baylar bayanlara göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahiptir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı erkekler ve kadınlar arasında hiçbir farklılığın bulunmadığını belirtirken (Chan, 2003; Terzi, 2005), kimi araştırmalarda kadınların kimi araştırmalarda ise erkeklerin daha sofistike inançlara sahip olduğunun ortaya çıktığı görülmekte ve cinsiyet değişkeninin eğitim durumu, kültürel ortam, öğrenme yetenekleri gibi farklı

değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Buehl, 2003). Bu çalışmada erkeklerin lehine ortaya çıkan sonuç kültürel yapıyla ilintili olarak açıklanabilir. Toplumun, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan teknik eğitim alanını erkeklere özgü bir meslek alanı olarak kabul etmesi bayan öğrencilerin daha edilgen bir öğrenme ve düşünme süreci geçirmelerini ve bunun sonucu olarak geleneksel bilim inançlarının daha güçlü olmasını sağlamış olabilir.

Araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların sınıf tekrar etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ispatlanmıştır. Buna göre; sınıf tekrarı yapmış olanlar, yapmamış olanlara göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahiptir. Bu sonuç çarpıcı olduğu kadar eğitim sürecine ilişkin önemli ipuçları da içeren bir bulgudur. Güçlü yapılandırmacı inanca sahip olanların sınıf tekrarı yapmış olması, öğrenim sürecinin geleneksel bilim anlayışını ödüllendirdiği bir başka deyişle yaratıcı çözümleri ve derinlemesine düşünmeyi öğrenme sürecinin dışına ittiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, geleneksel bilim inancına sahip olanların geleneksel öğretimde daha başarılı oldukları düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Tsai (2000. Akt: Deryakulu ve Bıkmaz, 2003) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada da geleneksel bilim anlayışına güçlü bir biçimde inanan öğrencilerin geleneksel öğretimden daha çok yararlandıkları belirtilmiştir. Hofer (2000. Akt: Stromso ve Braten, 2003) benzer bir şekilde öğretim bağlamlarının bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Belirtilen araştırmalar da bireylerin epistemolojik inançlarının sınıf tekrar etme değişkeni ile ilişkisinde öğretim sürecinde kullanılan öğretim tasarımının ve değerlendirme sürecinin hangi tür inancı kullanmayı desteklediğinin önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden almış oldukları puanların, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre tekstil bölümünde okumakta olan öğrencilerin geleneksel bilim anlayışı inançlarının diğer bölümlere göre daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenlerinin belirlenmesi önemlidir. Öğrencilerin okudukları akademik alan, bilimsel

epistemolojik inançlar alanında etkili bir değişken olarak kabul edilir. Çalışmalar, akademik alan boyutunu fen ve matematik bilimleri ve sosyal bilimler olarak ayırma eğilimindedir (Stromso ve Braten, 2003). Bu çalışmada ise çalışma grubuna alınan tüm bölümler fen ve matematik bilimleri alanına bağlıdır. Bu bölümler arasında tekstil bölümü açısından ortaya çıkan farklılığın, tekstil eğitimi derslerinin öğretilme şekliyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buehl ve Alexander (2001.Akt:Stromso ve Braten, 2003) da bilimsel epistemolojik inançlar arasındaki farklılığın akademik alanlar arasındaki farklılıktan çok, o alanın öğretilme şekliyle ilişkili olabileceğini belirtir. Bu kapsamda tekstil bölümü ile diğer bölümler arasında yaşanan farklılığın nedeninin, bölüm derslerinin işleniş şeklinden ya da bölüm öğretim elemanlarının ders içindeki tutumlarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın son alt probleminden elde edilen bulgulara göre, bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde bilim eğitiminde daha deneyimli olan öğrencilerin bilimin yaratıcı ve deneysel yönlerine ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Tsai, 2006). Bu noktada lisede de belli bir bilim alanında okumuş olan meslek lisesi öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarında bir farklılık beklenmiştir. Bu farklılığın oluşmamasının sebebi, çalışma grubunda genel lise mezunlarının sayısının azlığında ve Teknik ve Anadolu Teknik Liselerinin de meslek lisesi çerçevesinde değerlendirilebilir olmasında aranabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Çalışmada örnekleme yer alan öğrencilerin büyük bir yüzdesinin geleneksel bilim anlayışı içinde oldukları görülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda bilimsel epistemolojik inanç düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülen öğrenme stratejisi, öğrenme yaklaşımları, öz düzenleme gibi boyutların epistemolojik inanç düzeyi ile ilişkisini inceleyen çalışmalara yer verilmesi ve eğitim programlarının bireylerin bilimsel

epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik olarak deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2. Çalışmada bilimsel epistemoloji ölçeğinden alınan puanlar ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna bağlı olarak üniversite eğitiminin bireylerde yapılandırmacı anlayışa doğru bir değişimi oluşturabilmesi için, üniversitelerin gelişmiş lise formatından çıkarılarak bilimsel sorgulama ve tartışmayı daha fazla merkeze alan bir yapıya kavuşturulması beklenmektedir. Ayrıca bilimsel sorgulamanın yoğun olarak yapıldığı felsefe derslerinin programlarda yer alması önerilebilir. Yine bu kapsamda boylamsal desende araştırmalar yürütülmesi de özellikle program değerlendirme çalışmaları için önemli ipuçları sağlayabileceği gerekçesiyle önemli görülmektedir.

3. Çalışmanın üçüncü alt problemine göre, bayların bayanlara göre daha güçlü yapılandırmacı anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak cinsiyet faktörünün tek başına değerlendirilmesi farklılığı açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda cinsiyet değişkeninin anne-baba eğitim durumu, yaş ve farklı kişilik özellikleri gibi değişkenlerle birlikte incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Sınıf tekrar etme değişkeninin ele alındığı üçüncü alt problemde sınıf tekrarı yapanların daha güçlü yapılandırmacı anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun öğretim bağlamından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek üzere farklı öğretim tasarımlarının kullanıldığı deneysel çalışmalar yapılarak bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin incelenmesi, alana ışık tutulması açısından önemli görülmektedir.

5. Araştırmanın dördüncü alt problemde bölüm değişkenine bağlı olarak yapılan analizlerde tekstil bölümünün diğer bölümlere göre daha güçlü geleneksel bilim anlayışına sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun kaynağını bulmaya yönelik Tekstil bölümünü temel alan bir program değerlendirme çalışmasının yapılması yararlı görülmektedir. Ayrıca ileride farklı alanları da kapsayan daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılması ve özellikle sosyal bilimler-fen bilimleri alanında okumakta olan

öğrencilerin çalışma grubu olarak ele alınarak, akademik alan değişkeninin bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin ortaya konulması önerilmektedir.

6. Araştırmanın son alt probleminde bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanlar ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılarak farklı tip liselerden mezun olmuş öğrencilere ulaşılması, ayrıca benzer çalışmaların lise öğrencileri üzerinde de yürütülerek lise ve üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları arasındaki farklılıkların ortaya konması önerilmektedir.

7. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmacılar için olduğu kadar uygulayıcılar için de önemlidir. Eğitimcilerin, öğretim sürecinin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları üzerinde etkili bir değişken olabileceğinin farkında olmaları ve bilinen çerçevenin dışına çıkan öğrencilerin alternatif çözümlerine ve düşüncelerine açık olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilere bu tür açılımlara izin veren bir eğitim ortamı ve iletişim biçimi oluşturabilmeleri için konferanslar ,seminerler, ve hizmet-içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Bernardo, A. B. I. (2008). Exploring epistemological beliefs of bilingual Filipino preservice teachers. *The Journal of Psychology*. 142 (2), 193-208.
- Brownlee, J. Tickle, E. L.,&Nailon, D. (2004). Epistemological beliefs and transformational-transactional leadership behaviours of directors in child care centres. *Educating: Weaving Research into Practice*. 1,153-166.
- Brownlee, J. M. Thorpe, K. J.,& Stacey, P. S. (2005). *Improving learning and teaching in early childhood teacher education: A focus on personal epistemology*. In Proceedings Higher Education Research and Development Society of Australasia, Sydney.
- Brownlee, J. (2001). Beliefs about knowing in pre-service teacher education students. Ed: L. Richardson & J. Lidstone (Eds), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 75-82.
- Buehl, M. (2003). *At the Crossroads of Epistemology and Motivation: Modeling the Relations between Students' Domain-Specific Epistemological Beliefs, Achievement Motivation, and Task Performance*. Yayınlanmamış doktora tezi. Maryland Üniversitesi. Amerika.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.

- Deryakulu, D. ve Bıkmaz, H. F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, 243-257.
- Dahl, T. I., Bals, M. and Turi, A. N. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Erdem, M., Yılmaz, A., Akkoyunlu, B. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları Ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma*. Educational Technology Conference (IECT), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, S. E., Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-313.
- Helge I. Strømsø, H. I. Bråten, I. (2003). *Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence Among Norwegian Post-Secondary Students*. 10th European Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy. Retrieved September 25, from <http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/EpistPadova.doc> in the Filipino and english languages. *The Journal of Psychology*. 142 (2), 193-208
- Liu S. Lee, L. Tsai, C. 2007 . Scientific epistemological view and decision-making on socioscientific issues. *Chinese Journal of Science Education*, 15(3),335 – 356.
- Marrs, H. (2005). Culture, Epistemology And Academic Studying. *Doktora tezi*. Kansas State Üniversitesi, Kansas. Retrieved August 11, from <http://209.85.135.104/search?q=cache:yZ8yAraGP-sJ:krex.k-state.edu/dspace/bitstream/2097/84/1/HeathMarrs.pdf+%22epistemological+belief%22+%22academic+achievement%22+%22experimental%22&hl=tr&ct=clnk&cd=22&gl=tr>
- Pena A, Paco O, Peralta C. (2002). Epistemological beliefs and knowledge among physicians: A questionnaire survey. *Medical Education Online*, 7(4), 1-9.
- Schommer-Aikins, M., Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology* 136 (1), 5-15.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (2). 298-311. [10 Ağustos 2008] <http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/c7s2.htm>
- Tove, D., Bals, M., Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 257-273.
- Tsai, C. (2006). Biological knowledge is more tentative than physics knowledge: Taiwan high school adolescents' views about the nature of biology and physics. *Adolescence*. 1-8. Retrieved September 15, from http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_164_41/ai_n17094452/pg_1
- Tüzün Ö. Y., Topçu, M. S. (2007). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*,. 30 (1), 65-85.