



Cilt 3, Sayı 1, 2013

Volume 3, Issue 1, 2013

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Trakya University
Journal of Education

Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 3 Sayı: 1 Ocak 2013



Trakya University
Faculty of Education Journal

Volume: 3 Issue: 1 January 2013

ISSN
1309-7760

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

Derginin Sahibi / Owner

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına - On behalf of Trakya University Faculty of Education)
Prof.Dr. Ali İhsan ÖBEK

Editörler / Editors

Yrd.Doç.Dr. Cem ÇUHADAR Yrd.Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL

Editörler Kurulu / Section Editors

Dr. İbrahim COŞKUN Dr. Aslıhan OSMANOĞLU
Dr. Yılmaz ÇAKICI Dr. Yıldırım TUĞLU
Dr. Şahin DÜNDAR Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Dr. Gökhan ILGAZ Dr. Emre GÜVENDİR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Seval FER Dr. Murat ÇELTEK
Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Dr. Selmin ÇUHADAR
Dr. Atilla SAĞLAM Dr. İbrahim DİNÇELİ
Dr. Emine AHMETOĞLU Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER
Dr. Hikmet ASUTAY Dr. Fatih GÜNAY
Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU Dr. Nesrin GÜNAY
Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Dr. Kenan ÖZDİL
Dr. Fatma AKGÜN Dr. Tuncay ÖZTÜRK
Dr. Musa ULUDAĞ

Yayın Dili / Publication Language

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

Yayın Sıklığı / Publication Frequency

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

Web Tasarım / Web Design

Dr. Cem ÇUHADAR Arş.Gör. Aydın KELEK

Grafik Tasarım / Graphical Design

Dr. Özcan Özgür DURSUN

Dil Editörü / Language Reviewer

Dr. Emre GÜVENDİR

İletişim / Contact

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

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

ISSN: 1309-7660

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

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

Danışma Kurulu / Advisory Board

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

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

Ocak 2013 Sayısının Hakemleri / Reviewers of January 2013 Issue

Doç.Dr. Yavuz Akbulut
Doç.Dr. Adnan Boyacı
Doç.Dr. Kamile Demir
Doç. Dr. Mehmet Gündođdu
Doç Dr. Yelda Kağnıcı
Doç. Dr. Songül Tümükaya
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya
Yrd.Doç.Dr. Ahmet Naci Çoklar
Yrd.Doç.Dr. Şemseddin Gündüz
Yrd.Doç.Dr. Sabri Güngör
Yrd.Doç.Dr. Ebru Ođuz
Yrd.Doç.Dr. Güven Özdem
Yrd.Doç.Dr. Murat Özel
Yrd.Doç.Dr. Tayfun Tanyeri
Yrd.Doç.Dr. Binali Tunç
Yrd.Doç.Dr. Yusuf Levent Şahin

İÇİNDEKİLER

Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	1-11
<i>Kürşad Yılmaz Yahya Altinkurt</i>	
Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi	12-24
<i>Uğur Çapulcuoğlu Bülent Gündüz</i>	
Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar, Yardım Kaynakları ve Psikolojik Yardım Alma Niyetleri	25-37
<i>Nursel Topkaya Betül Meydan</i>	
Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	38-47
<i>Taşkın Tanrıkulu Hüseyin Kınay Osman Tolga Arıca</i>	
Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Alguları ile İlişkisi	48-58
<i>Fatma Akgün</i>	
Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu	59-79
<i>Çiğdem Han</i>	
İnsani Gelişim İndeksi Göstergeleri Açısından AB Üyesi ve AB Üyeliğine Aday Ülkelerin Karşılaştırılması	80-89
<i>Şenay Sezgin Nartgün Meltem Akın Kösterelioğlu Mete Sipahioğlu</i>	
Eğitimde Çok Bileşenli Değerlendirme: Velilerin Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmesine Katılımı	90-99
<i>Binali Tunç Yusuf İnandı Fidel Öksüz Serdar Çal</i>	
Okul Yöneticilerinin FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri	100-113
<i>Özcan Özgür Dursun Abdullah Kuzu Adile Aşkım Kurt Fuat Güllüpinar Mehmet Gültekin</i>	

CONTENTS

Adaptation of Organizational Climate Scale into Turkish: The Validity and Reliability Study	1-11
<i>Kürşad Yılmaz Yahya Altunkurt</i>	
Investigation of Burnout of High School Students According to Gender, Grade Level, School Type and Perceived Academic Achievement Level	12-24
<i>Uğur Çapulcuoğlu Bülent Gündüz</i>	
University Students' Problem Areas, Sources of Help, and Intentions to Seek Psychological Help	25-37
<i>Nursel Topkaya Betül Meydan</i>	
Cyberbullying Sensibility Scale: Validity and Reliability Study	38-47
<i>Taşkın Tanrıkulu Hüseyin Kınay Osman Tolga Arıcak</i>	
Preservice Teachers' Web Pedagogical Content Knowledge and Relationship Between Teachers' Perceptions of Self Efficacy	48-58
<i>Fatma Akgün</i>	
Teachers' Functional Paradigms and Educational Reform	59-79
<i>Çiğdem Han</i>	
Comparison of European Union Member Countries and Candidate Countries in Terms of Human Development Index Indicators	80-89
<i>Şenay Sezgin Nartgün Meltem Akın Kösterelioğlu Mete Sipahioğlu</i>	
Multi-Component Evaluation in Education: Parent Participation School Principals Performance Evaluation	90-99
<i>Binali Tunç Yusuf İnandı Fidel Öksüz Serdar Çal</i>	
Views of School Administrators' on FATİH Projects Pilot Implementation Process	100-113
<i>Özcan Özgür Dursun Abdullah Kuzu Adile Aşkım Kurt Fuat Güllüpinar Mehmet Gültekin</i>	

Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of Organizational Climate Scale into Turkish: The Validity and Reliability Study

Kürşad Yılmaz*

Yahya Altinkurt**

Özet: Bu çalışmada Örgütsel İklim Ölçeği İlköğretim Formu (Hoy ve Tarter, 1997b) Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 230 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Orijinal ölçeğe ve Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek bu faktörler “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak adlandırılmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur” seçeneklerinden oluşan Likert tipi dördümlü yanıt seçeneği ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.46 ile 0.82; madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.77; güvenirlilik katsayıları ise 0.70 ile 0.89 arasında değişmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucu, Türkçeye uyarlanan Örgütsel İklim Ölçeği’nin kamu ilkokul ve ortaokullarının örgüt iklimini belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: iklim, örgütsel iklim, örgütsel iklim ölçeği

Abstract: In this study, The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RE) (Hoy & Tarter, 1997b) has been adapted into Turkish. The scale was applied to a 230-people- sample group. Explanatory Factor Analyses (EFA) was executed for structural validity of the scale. The results of the EFA showed that scale consisted of six factors. The factors were named as a “Supportive Principal Behavior”, “Directive Principal Behavior”, “Restrictive Principal Behavior”, “Intimate Teacher Behavior”, “Collegial Teacher Behavior” and “Disengaged Teacher Behavior” paying attention to their uses in the original scale and in Turkish. The scale consists of Likert type 39 items and four answer choices as “rarely occurs, sometimes occurs, often occurs and very frequently occurs”. Item factor loadings in the related scale range from 0.46 and 0.82, corrected item-total correlations between 0.35 and 0.77, and reliability coefficients between 0.70 and 0.89. As a result of the findings of this study, The Organizational Climate Scale was found out to be a valid and reliable measurement tool to be used in describing the organizational climate of the public elementary and secondary schools.

Keywords: climate, organizational climate, organizational climate scale

GİRİŞ

Örgüt iklimi çalışmalarının geçmişinin 1930’lu yıllara kadar dayandığı söylenebilir. Çünkü Lewin, Lippitt ve White’in (1939) sosyal iklim konusundaki tartışmaları bu dönemde başlatılmıştır (Akt: Gök, 2009). Ancak örgüt ikliminin kavramsal olarak kullanılmaya başlaması ve ölçülmesine yönelik çalışmaların yapılması 1960’lı yılları bulmuştur. Örgüt iklimi çalışmalarının geçmişi çok eski tarihlere kadar dayanmasına rağmen ilgi duyulan bir konu olmaya devam etmektedir. Örgüt iklimi konusuna ilginin devam etmesinde, örgüt ikliminin çalışanların davranışları üzerindeki önemli etkisi rol oynamaktadır. Akbaba-Altun ve Memişoğlu’na göre (2011) örgüt ikliminin yaygın olarak çalışılmasının amacı iklimin örgütsel davranışı etkilemesidir. Örgüt iklimi, bir örgütteki genel hava ve duygular ile ilgili olarak kullanılmakta ve genel olarak çalışanların davranış ve ilişkilerinden oluşmaktadır. Çünkü örgüt iklimi, bir örgütteki çalışanların kurumda, dolaylı ya da doğrudan yaratmış

* Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, kursadyilmaz@gmail.com

** Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, yaltinkurt@gmail.com

oldukları çalışma ortamını ifade etmektedir. Bu anlamda örgüt iklimi gözle görülüp elle tutulamamakta, ancak hissedilebilmekte ya da algılanabilmektedir.

Schein (1992) örgüt iklimini, çalışanların örgüt hakkındaki ortak algılamaları olarak görmektedir. Örgüt iklimi, en genel anlamda insanların örgütlerinde hissettikleri duygular ve algılar olarak tanımlanabilmektedir (Akbaba-Altun, 2001). Bursalıoğlu (2000) ise örgüt iklimini, örgütün “amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)” gibi örgütü açıklamakta kullanılan boyutlardan biri olarak görmektedir. Bursalıoğlu (2000) iklimi, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olarak görmektedir. Örgüt iklimi kavramı açıklanırken; iş çevresinin özellikleri, çalışanların algıları, çalışanların algılarının davranışlarını etkilemesi ve bir örgütü farklı kılan özelliklerin bütünü konularının vurgulandığı görülmektedir (Gök, 2009). Jones ve James (1979) örgüt iklimi ile ilgili olarak altı boyut belirlemiştir (Akt: Wallace, Hunt ve Richards, 1999): 1) Liderin desteği ve kolaylaştırıcılığı, 2) Çalışma grubunun işbirliği, samimiyeti ve sıcaklığı, 3) Çatışma ve belirsizlik, 4) Mesleki ve örgütsel ruh, 5) İşin önemi, çeşitliliği ve çekiciliği, 6) Karşılıklı güven duygusu.

Örgüt iklimi çalışmaları çok farklı örgütlerde çalışılmış bir konudur. Bu örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda iklim konusu okul iklimi olarak kullanılmıştır. Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, “bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler” olarak tanımlamaktadır. Okul iklimi, öğretmen morali ve okul müdürünün liderlik tarzı gibi örgütsel işleyişi etkileyen örgütsel değişkenler ile ilgili olarak paylaşılan bakış açıları ve koşullar olarak tanımlanabilir (Conley, 2006). Bu bağlamda okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formal örgüt, informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2010).

Birçok araştırmada okul iklimi ile okulun etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örneğin Dellar’ın (1998) Avustralya’daki 30 okul üzerinde yaptığı araştırmasına göre, okula dayalı yönetim olumlu bir okul iklimi ve çalışanların ve paydaşların karar alma sürecine katılımı söz konusu olduğunda daha başarılı olmaktadır (Akt: Bush ve Middlewood, 2005; Bush, 2008). Çünkü olumlu iklim özelliklerine sahip olan okullarda öğretmenlerin bağlılığı daha yüksek (Yüceler, 2009; Korkmaz, 2011), öğrencilerin başarıları daha fazla olabilmektedir (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998).

Bu öneminden dolayı okul iklimini belirlemeye dönük bazı veri toplama araçları geliştirilmiş ve araştırmalar yapılmıştır. Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen “Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği” geliştirilen ilk veri toplama araçlarından biridir. Halpin ve Croft (1963) bu çalışmada, örgütsel iklimin boyutlarını; okul yöneticisinin davranışlarını kapsayan yüksekte bakma, yakından kontrol, harekete geçirme ve anlayış gösterme ile öğretmen davranışlarını kapsayan çözülme, engellenme, moral ve samimiyetten oluşan sekiz boyut olarak incelemiştir (Akt: Bursalıoğlu, 2000; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu ölçek daha sonra Hoy ve arkadaşları (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997a, 1997b) tarafından güncellenmiş ve uyarlanmıştır. Hoy ve arkadaşları (Hoy ve Forsyth, 1986; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997a, 1997b) okul ikliminin boyutları olarak şunları belirlemiştir (Hoy ve Miskel, 2010):

Destekleyici müdür davranışı: Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtmaktadır. Okul müdürü öğretmenleri dinler ve önerilere açıktır. Öğretmenlere gerçekçi ve sık övgüde bulunulur. Eleştirileri yapıcıdır.

Emredici müdür davranışı: Okul müdürü otokratik davranışlar sergiler. Katı ve sıkı bir gözetim vardır. Bu tür davranışta müdür, en küçük detaylara kadar bütün öğretmen ve okul etkinliklerini yakından ve sürekli takip etmektedir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı: Müdür öğretmenin işine yardımcı olmaktan daha çok engel olmaktadır. Öğretmenlere gereksiz kırtasiye işleri, komite gereklilikleri, rutin görevler ve yoğun işler yüklemektedir.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenler, kendi aralarındaki mesleki davranışları desteklerler. Öğretmenler hırslı, kabul edici, birbirlerine yardımcı ve meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılıdır.

Samimi öğretmen davranışı: Okul içerisindeki güçlü ve yakın sosyal destek ağını yansıtmaktadır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanımakta, yakın arkadaşlıklar kurmakta ve sık sık bir araya gelmektedir.

Umursamaz öğretmen davranışı: Anlama ve profesyonel etkinliklere odaklanma eksikliğini yansıtmaktadır. Öğretmenler, sadece zaman doldurmaktadır. Davranışları olumsuzdur ve meslektaşlarını eleştirirler.

Bu çalışmada Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için Örgütsel İklim Ölçeği Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışma grubunun özellikleri ve ölçeğin uyarlama sürecinin ayrıntıları yer almaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada, Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 230 ilköğretim okulu öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör analizi yapılabilmesi için ne büyüklükte bir örnekleme yapılması gerektiği konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5–10 katı kadar olması istenmektedir (Kline, 1994; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Tavşancıl, 2005). Araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için madde sayısının 5 katına ulaşılması planlanmıştır. Örgütsel İklim Ölçeği (ÖİÖ) 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler ve özensiz doldurulmuş ölçekler olabileceği düşünülerek 250 ilköğretim okulu öğretmeninden görüş alınmasına karar verilmiştir. Ölçek 250 ilköğretim öğretmenine ulaştırılmış ancak kullanılabilir durumda olan 230 ilköğretim formu üzerinde analizler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 56.5'i sınıf öğretmeni (n=130), % 43.5'i branş öğretmenidir (n=124). İlköğretim okulu öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ile 39 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin % 53'ü kadın (n=122), % 47'si erkektir (n=108). Katılımcıların özellikleri araştırmacıların aynı grup üzerinde daha önce yaptıkları çalışmalarla örtüşmektedir.

2.2. Uyarlama Çalışması

Örgütsel İklim Ölçeğinin (ÖİÖ), orijinali Hoy ve Tarter (1997b) tarafından -The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RE)- geliştirilmiştir. Uyarlama çalışması için öncelikle, ölçekler İngilizce orijinal formundan araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacılar daha sonra bir araya gelerek çevirilerdeki farklılıklar üzerinde uzlaşmaya varmışlardır. Türkçeye çevrilen ölçekler, “dil, anlam ve kültürel” açısından orijinal ölçekle karşılaştırması için üç dil uzmanının ve iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda düzeltilen ölçekler, anlaşılabilirlik, kolay yanıtlanabilirlik gibi özellikleri açısından değerlendirilmesi için 10 öğretmenden oluşan bir grubun daha görüşlerine sunulmuştur. Bu gruptan gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçekler orijinal formlarına uygun olarak Likert formatında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeyleri için, “nadiren olur, bazen olur, genellikle olur ve çok sık olur” seçeneklerinden oluşan Likert tipi dörtlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

ÖİÖ deneme formu 250 ilköğretim öğretmenine uygulanmış, kullanılabilir durumda olan 230 tanesi ile analizler yapılmıştır. ÖİÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi yöntemine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, “Örgütsel İklim Ölçeği”nin (ÖİÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi için, öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır. KMO değeri, verilerin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığının bir ölçütüdür. Faktörleşebilirlik için bu değer 0.60'ın üzerinde olması beklenmektedir. Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada KMO değeri 0.73 olarak bulunmuş ve Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=4269.28$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. Hem KMO hem de Bartlett testi sonucu verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Bunun yanında faktör analizi üzerinde bozucu etki yapabilecek değişkenlerin analizden çıkartılması için anti-image korelasyon tablosunda, köşegenlerde yer alan örneklem yeterlik ölçütlerine bakılmıştır. Bu değerlerin 0.5'ten büyük olması söz konusu maddenin faktör analizinin uygunluğunu göstermektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Bu çalışmada anti-image korelasyon matrisindeki köşegen değerleri 0.51 ile 0.88 arasında değişmektedir. Dolayısıyla bu anlamda ölçekten çıkartılacak madde bulunmamaktadır.

ÖİÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktörlerin birbirinden bağımsız olacağına yönelik öngörü nedeniyle analizde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değerinin alt sınırı 0.32 olarak benimsenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). AFA'nın ilk

sonuçlarına göre faktör yük değerleri 0.35'den düşük madde bulunmamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 11 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu 11 faktör toplam varyansın % 69'unu açıklamıştır. Bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ise bazı maddelerin binişik maddeler olduğu ve bazı faktörlerin de bir ya da iki madde içerdiği gözlenmiştir. Bu nedenle, yapıya ilişkin faktör sayısına karar verebilmek için faktörlerin öz değerlerine dayanan çizgi grafiği (scree plot) incelenmiştir (Büyüköztürk, 2009; Kline, 1994). Çizgi grafik ve orijinal ölçeğin faktör sayısı dikkate alınarak, verilerin altı faktörlü yapıda analiz edilmesine karar verilmiştir. Yeniden yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük altı faktör altında toplanmıştır. Söz konusu altı faktörlü yapı, toplam varyansın % 51'ini açıklamıştır. Bu faktörlerden üçü okul müdürünün davranışlarını, üçü de öğretmen davranışlarını ölçmektedir. Orijinal ölçeğe ve Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek bu faktörler “Destekleyici Müdür Davranışı (Supportive Behavior)”, “Emredici Müdür Davranışı (Directive Behavior)”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı (Restrictive Behavior)”, “Samimi Öğretmen Davranışı (Intimate Behavior)”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı (Collegial Behavior)” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı (Disengaged Behavior)” olarak adlandırılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde iki maddenin (M17 ve M24) birden fazla faktöre yüksek değerde yük verdiği ve bu faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu belirlenmiştir. AFA'da yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Dolayısıyla bu maddeler binişik madde olarak değerlendirilerek ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca kısıtlayıcı müdür davranışı faktörü altında yüksek faktör yükü gösteren bir madde (M37), buldukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmaması ve orijinal ölçekte de meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı faktöründe yer alması nedeniyle araştırmacılar tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 39 maddeye düşen ölçeğe yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örgütsel İklim Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Müdür Davranışı			Öğretmen Davranışı		
	Destekleyici	Emredici	Kısıtlayıcı	Samimi	Meslektaşlar Arası İşbirlikçi	Umursamaz
M4	0.76					
M9	0.76					
M15	0.69					
M16	0.75					
M22	0.75					
M23	0.71					
M28	0.67					
M29	0.46					
M42	0.82					
M5		0.59				
M10		0.64				
M30		0.55				
M34		0.82				
M35		0.78				
M39		0.50				
M41		0.62				
M11			0.72			
M18			0.61			
M25			0.68			
M31*			0.59			
M36			0.52			

M2				0.68		
M7				0.79		
M13				0.47		
M20				0.76		
M27				0.62		
M33				0.58		
M38				0.81		
M1					0.62	
M6*					0.49	
M12					0.68	
M19					0.75	
M26					0.53	
M32					0.78	
M40					0.69	
M3						0.81
M8						0.53
M14						0.47
M21						0.82
Açıklanan Varyans	% 12.80	% 8.43	% 6.20	% 9.24	% 8.32	% 6.0

* Ters kodlanan maddeler

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ÖİÖ’nün ilk boyutu olan “Destekleyici Müdür Davranışı” boyutunda 9 madde bulunmakta ve maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri 0.46 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 12.80’dir. Ölçeğin ikinci boyutu olan “Emredici Müdür Davranışı” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.50 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 8.43’tür. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.52 ile 0.72 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 6.20’dir. Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Samimi Öğretmen Davranışı” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.81 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 9.24’tür. Ölçeğin beşinci boyutu olan “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.49 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 8.32’dir. Ölçeğin altıncı ve son boyutu olan “Umursamaz Öğretmen Davranışı” boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 6.0’dır. Altı faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı ise % 51’dir.

3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun yüksek olması o faktördeki benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009). Tablo 2’de ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayıları verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach's Alfa İç Tutarlık Katsayıları

Faktörler	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alfa
Destekleyici Müdür Davranışı	M4	0.69	0.89
	M9	0.68	
	M15	0.60	
	M16	0.68	
	M22	0.62	
	M23	0.62	
	M28	0.69	
	M29	0.38	
	M42	0.77	
Emredici Müdür Davranışı	M5	0.48	0.78
	M10	0.47	
	M30	0.39	
	M34	0.70	
	M35	0.63	
	M39	0.38	
	M41	0.47	
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	M11	0.53	0.73
	M18	0.35	
	M25	0.60	
	M31*	0.49	
	M36	0.46	
Samimi Öğretmen Davranışı	M2	0.56	0.82
	M7	0.71	
	M13	0.38	
	M20	0.64	
	M27	0.49	
	M33	0.48	
	M38	0.69	
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	M1	0.53	0.80
	M6*	0.36	
	M12	0.59	
	M19	0.65	
	M26	0.42	
	M32	0.62	
	M40	0.53	
Umursamaz Öğretmen Davranışı	M3	0.47	0.70
	M8	0.49	
	M14	0.47	
	M21	0.51	

* Ters kodlanan maddeler

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ÖİÖ’nün “Destekleyici Müdür Davranışı” faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.38 ile 0.77 arasında, “Emredici Müdür Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.70 arasında, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktöründe 0.35 ile 0.60 arasında, “Samimi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.71 arasında, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.36 ile 0.65 arasında ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.51 arasında değişmektedir.

ÖİÖ’nün “Destekleyici Müdür Davranışı” faktörüne ilişkin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89’dur. Bu katsayı sırasıyla ikinci faktör olan “Emredici Müdür Davranışı” faktörü için 0.78; “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktörü için 0.73; “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.82, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.80 ve “Umursamaz

Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.70’dir. Özetle faktörler için Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayılarının 0.70–0.89 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 3’te ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiler yer almaktadır.

Tablo 3: Ölçeğin Faktörleri Arasındaki İlişkiler

Faktörler	Destekleyici	Emredici	Kısıtlayıcı	Samimi	Meslektaşlar Arası İşbirlikçi
Destekleyici	-				
Emredici	-0.03	-			
Kısıtlayıcı	-0.18*	0.21*	-		
Samimi	0.24*	0.09	0.12	-	
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi	0.22*	0.05	-0.12	0.30*	-
Umursamaz	-0.11	0.09	0.18*	0.05	-0.05

* p< 0.01

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek, 0.69 ile 0.30 arasında olması orta ve 0.29’un altında olması düşük düzeyde ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Analiz sonucunda, destekleyici müdür davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışı (r=0.18) ve umursamaz öğretmen davranışı (r=0.11) arasında ters yönlü ve düşük düzeyde; destekleyici müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışı (r=0.24) ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.22) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Kısıtlayıcı müdür davranışı ile emredici müdür davranışı (r=0.21) ve umursamaz öğretmen davranışı (r=0.18) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Samimi öğretmen davranışı ile meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.30) arasında ise pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeğinin (ÖİÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Uyarlama çalışması için öncelikle, ölçekler İngilizce orijinal formundan Türkçeye çevrilmiştir. Uzman görüşleri ve ön uygulama sonrası bazı maddelerde küçük düzeltmeler yapılmış, örneklem grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Ölçek ilk analizde 11 faktörlü bir yapı vermiştir. Ancak çizgi grafik ve orijinal ölçeğin faktör sayısı dikkate alınarak, verilerin altı faktörlü yapıda analiz edilmesine karar verilmiştir. Bu çerçevede yeniden faktör analizi yapılmıştır. Bu faktörlerden üçü okul müdürünün davranışlarını, üçü de öğretmen davranışlarını ölçmektedir. Orijinal ölçeğe ve Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek bu faktörler “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak adlandırılmıştır.

ÖİÖ’nün orijinal formu 42 maddeden oluşmaktadır. AFA sonucunda binişik olan iki madde ve bulunduğu faktörde yüksek yük veren ancak diğer maddelerle uyumlu olmayan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece Ölçek, “Destekleyici Müdür Davranışı” boyutunda 9, “Emredici Müdür Davranışı” boyutunda 7, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” boyutunda 5, Samimi Öğretmen Davranışı” boyutunda 7, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” boyutunda 7, Umursamaz Öğretmen Davranışı” boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 39 maddeden oluşmuştur.

Ölçek maddelerin faktör yük değerleri; “Destekleyici Müdür Davranışı” faktöründe 0.46 ile 0.82, “Emredici Müdür Davranışı” faktöründe 0.50 ile 0.82, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktöründe 0.52 ile 0.72, “Samimi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.81, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.49 ile 0.78 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.82 arasında değişmektedir.

Ölçek faktörlerinin tek başına açıkladığı varyans oranları şöyledir: “Destekleyici Müdür Davranışı” % 12.80, “Emredici Müdür Davranışı” % 8.43, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” % 6.20, “Samimi Öğretmen Davranışı” % 9.24, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” % 8.32, “Umursamaz Öğretmen Davranışı” % 6.0, Altı faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı ise % 51’dir. Sosyal Bilimlerde açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde % 30 (Büyüköztürk, 2009), çok faktörlü ölçeklerde ise % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 Akt: Tavşancıl, 2005).

Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. ÖİÖ’nün “Destekleyici Müdür Davranışı” faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.38 ile 0.77, “Emredici Müdür Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.70 arasında, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktöründe 0.35 ile 0.60 arasında, “Samimi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.38 ile 0.71 arasında, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.36 ile 0.65 arasında ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.51 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonun ≥ 0.30 olması maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2009).

ÖİÖ’nün Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı ise “Destekleyici Müdür Davranışı” faktörüne 0.89, “Emredici Müdür Davranışı” faktörü için 0.78; “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” faktörü için 0.73; “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.82, “Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.80 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.70 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin faktörlerinin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayıları ise şöyledir: “Destekleyici Müdür Davranışı” için 0.94, “Emredici Müdür Davranışı” için 0.88; “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” için 0.81; “Samimi Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.83, “Meslektaşlar arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” için 0.87 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktörü için 0.78’dir.

Sonuç olarak Okullarda Örgütsel İklim Ölçeğinin nihai formu 39 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; “1-nadiren olur”, “2-bazen olur”, “3-genellikle olur” ve “4-çok sık olur” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan iki madde bulunmaktadır. Her bir faktörde farklı sayıda madde bulunduğundan, her bir faktörden alınan puanın, ilgili faktörün madde sayısına bölünmesi ve 1–4 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekir. ÖİÖ’nün her bir faktörden alınan puanın yükselmesi, örgüt iklimine etki eden o faktördeki davranışların artışı göstermektedir. Örneğin Destekleyici Müdür Davranışı faktöründen alınan puanın yükselmesi okul müdürünün destekleyici davranışlarının daha fazla olduğu, Emredici Müdür Davranışı faktöründen alınan puanın yükselmesi okul müdürünün otoriter davranışlarının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu anlamda ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ancak okul düzeyinde örgüt ikliminin belirlenebilmesi için standartlaştırılmış bir puan hesaplanabilmektedir. Bu puanın hesaplanmak için aşağıdaki yol izlenebilir (Hoy ve Tarter, 1997b).

Öncelikle her bir faktör için, o faktördeki maddelerin toplamı alınmalı ve toplam puanın aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmalıdır. Daha sonra bu puanlara bağlı olarak her bir faktör için Standartlaştırılmış Puan (SP) hesaplanmalıdır. Aşağıda bu hesaplanmanın nasıl yapılacağı

gösterilmiştir. Formülde; Destekleyici Müdür Davranışı “DMD”, Emredici Müdür Davranışı “EMD”, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı “KMD”, Samimi Öğretmen Davranışı “SÖD”, Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı “İÖD” ve Umursamaz Öğretmen Davranışı “UÖD”, Toplam Puan (TP), Aritmetik Ortalama “AO”, Standart Sapma “SS” kısaltması ile kullanılmıştır.

$$SPDMD = 100 \cdot (TP \text{ DMD} - AODMD) / SSDMD + 500$$

$$SPEMD = 100 \cdot (TPEMD - AOEMD) / SSEMD + 500$$

$$SPKMD = 100 \cdot (TPKMD - AOKMD) / SSKMD + 500$$

$$SPSÖD = 100 \cdot (TPSÖD - AOSÖD) / SSSÖD + 500$$

$$SPIÖD = 100 \cdot (TPIÖD - AOİÖD) / SSIÖD + 500$$

$$SPUÖD = 100 \cdot (TPUÖD - AOUÖD) / SSUÖD + 500$$

Her bir faktör için standartlaştırılmış puanlar hesaplandıktan sonra, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, örgüt iklimi açısından açıklık düzeyleri aşağıdaki gibi hesaplanabilir.

$$\text{Müdürler için} = [SPDMD + (1000 - SPEMD) + (1000 - SPKMD)] / 3$$

$$\text{Öğretmenler için} = [SPSÖD + SPIÖD + (1000 - SPUÖD)] / 3$$

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, hesaplanan açıklık düzeylerinin yorumlanmasında ise aşağıdaki ölçütler kullanılmaktadır:

> 600 ise	“çok yüksek”,
551-600 arasında	“yüksek”
525-550 arasında	“ortalamanın üzeri”
511- 524 arasında	“ortalamanın biraz üzeri”
490- 510 arasında	“ortalama”
476- 489 arasında	“ortalamanın biraz altı”
450- 475 arasında	“ortalamanın altı”
400-449 arasında	“düşük”
<400	“çok düşük”

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin kamu ilkokul ve ortaokullarının örgüt ikliminin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu çalışma kapsamında uyarlanan aracın, ilgili alanyazındaki önemli bir eksikliği gidereceği, bundan sonraki çalışmalarda kullanılabilir psikometrik nitelikleri yeterli bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı belirtilebilir. Ancak ölçeğin kamu ilkokul ve ortaokulları dışında özel okullarda ve özel dersanelerde kullanılması durumunda, bu gruplar için de geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının üretilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 743-756.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi İİBF.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: SAGE.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading & managing people in education*. London: SAGE.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 153-155). California: Sage Publications Ltd.

- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 587-605.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., Hannum, J. & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8 (4), 336-359.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997a). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, secondary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997b). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 117-139.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi II*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: SAGE.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Ally and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Wallace, J., Hunt, J., & Richards, C. (1999). The relationship between organisational culture, organisational climate and managerial values. *The International Journal of Public Sector Management*, 12 (7), 548-564.

Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi*

Investigation of Burnout of High School Students According to Gender, Grade Level, School Type and Perceived Academic Achievement Level

Uğur Çapulcuoğlu** Bülent Gündüz***

Özet: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Mersin il merkezindeki çeşitli türdeki okullarda öğrenim gören 1385 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada, Schaufeli ve ark. (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ile demografik değişkenleri belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada, MTE-ÖF'nin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt ölçeklerinin hepsinde erkek öğrencilerin; tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfı, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. sınıf ve yetkinlik alt boyutunda ise 11. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin ise duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, tükenmişlik, duyarsızlaşma, yetkinlik, algılanan başarı düzeyi.

Abstract: The present research is a descriptive study aiming to examine the burnout level of students according to gender, grade level, the type of school they attended and perceived level of academic achievement. The study group consisted of 1385 high school students ranging from the preparatory to 12th grade attended various high schools in 2010-2011 educational year in Mersin central districts. “Maslach Burnout Inventory-Student Survey” (MBI-SS), adapted to Turkish and conducted validity and reliability studies by Çapri, Gündüz and Gökçakan (2011) was used to measure burnout level of students) “Personal Information Sheet” designed by the researcher was used to gather personal information in the study. One-way analysis of variance (one way ANOVA) and t-test were used to compare the burnout level of students according demographic variables. In the research, it was observed that the burnout level of male students is higher than female students in exhaustion and depersonalization dimensions. Preparatory class students in exhaustion sub-dimension, 9th graders in depersonalization sub-dimension, and 11th graders in efficacy sub-dimension of MBI-SS scored higher than other groups. Although no significant difference was observed in exhaustion dimension according to perceived achievement level, it was stated that the students perceiving their achievement level low scored higher in depersonalization and efficacy sub-dimensions of Maslach Burnout Inventory-Student Survey.

Keywords: Student, burnout, depersonalization, efficacy, perceived level of academic achievement

GİRİŞ

Ülkemizde eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Bu nedenle, bu öğretim

* Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında hazırlanmış yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

** Uzm. Psikolojik Danışman. Davultepe Belediyesi İlkokulu, Mezitli-Mersin, ugrugca@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Mersin, bgunduz27@yahoo.com

kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Aslında, günlük yaşam dilinde söylenmesine rağmen öğrenciler ne bir çalışandır, ne de öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilebilir. Ama yine de, psikolojik bir perspektiften bakıldığında, öğrenciliğin en temel etkinlikleri, “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005; Akt: Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında öğrenciler; okula gider, ders çalışır, sınavlarda başarılı olmak için çabalar, bunların sonucunda sınıflarını geçerler ve en son aşamada ise başvurdukları üst eğitim kurumları sınavlarında başarılı olurlar. Bu süreç öğrencilerin, istedikleri ya da elde edebildikleri bir meslek sahibi oluncaya kadar sürekli ve yoğun bir artış ile devam eder. Bu aşamalar silsilesi içerisinde bir iş olarak değerlendirilebilecek öğrenciliğin de tükenmişlik yaşama açısından önemli bir risk grubu olduğu ifade edilebilir.

Sözlük tanımında tükenmişlik, enerji, güç ve kaynaklar üzerinde aşırı taleplerden dolayı, başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak ya da yorulmaktır. Öznel bir olgu olarak ele alındığında tükenmişlik, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, fiziksel olarak yıpranan, çaresizlik, ümitsizlik ve hayal kırıklığı ile birlikte olumsuz benlik tasarımı geliştiren, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar besleyen kişilerde görülen bir durumdur (Çokluk, 2003). Günümüzde sıklıkla kullanılan ve bu çalışmanın üzerine temellendirildiği Maslach modeli'ne göre tükenmişlik, insanlarla yüz yüze çalışılan meslek gruplarında bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işlerinde karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Maslach modeline göre tükenmişliğin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Tükenmişliğin nedenleri arasında kişinin sosyal yaşamı ve kişilik yapısı önemli yer tutmaktadır. Kişisel faktörler, kişinin tükenmişlik sendromundan etkilenmesini hem arttırıcı hem de azaltıcı etkiye sahiptir (Yardım, 1995). Tükenmişliğe neden olan bireysel nedenler; eğitim, yaş, evlilik, çocuk sayısı, mesleğe aşırı bağlanma, kişisel yaşamdaki stres, performans, mesleki doyum, kişisel beklentiler, motivasyon, benlik ve kişilik dayanıklılığı, deneyim, sınırlamalar ve strestir (Çam, 1992).

Tükenmişlik yavaş yavaş ve sinsice başlayan, ortaya çıkışı ne kadar ani de olsa sürekli gelişen kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı bir olay, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş ya da sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan, birdenbire ortaya çıkarır. Tükenmiş kişiler genellikle zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirler (Freudenberger ve Richelson, 1981; Akt: Sürgevil, 2006). Diğer yandan tükenmişliğe maruz kalan kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sonuçlar ve depresyon, kaygı, çaresizlik, öz saygının azalması, alınganlık gibi duygusal sorunlar sıklıkla görülmektedir (Torun, 1995).

Tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla içki, sigara, uyuşturucu sakinleştirici tüketimini arttırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedir. İşe devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır. Tükenmişlik sendromunu yaşayan kişilerin çok karmaşık duygular yaşamalarına bağlı olarak birçok davranış bozukluğu gösterdikleri de gözlenmiştir (Izgar, 2003).

Türkiye’de tükenmişlikle ilgili çalışmalarda yurt dışındaki gelişmelere paralel bir seyir izlendiği görülmektedir. Başlangıçta insan merkezli (yüz yüze etkileşimin gerektirdiği) sağlık çalışanları, eğitimciler ve sosyal çalışmacılar gibi meslek alanlarında; sonrasında diğer meslek çalışanlarında da (bilgisayar operatörlüğü, santral memurluğu gibi meslekler) görülebileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Maslach ve Leiter, 1997). İki binli yıllardan sonra tükenmişlik alan yazınında yeni bir çalışma grubu olan öğrencilerle ilgili çalışmalar hızlanmıştır (Hu ve Schaufeli, 2009). Ergenlik dönemi etkilerinin baş gösterdiği ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin de tükenmişlik yaşama olasılıkları azımsanmayacak kadar fazla olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk ve polislik gibi meslek dallarında araştırmaya konu olmuş olsa da tükenmişlik öğrenciler üzerinde pek fazla çalışılmamıştır. Yoğun okul hayatı, ergenlik dönemindeki değişimler, sosyal çevre ve arkadaşlık, ana-baba tutumları, sınav sistemi, sınav kaygısı ve okul başarısı gibi etmenler öğrencilerin tükenmişlik yaşama risklerini artırmaktadır.

Tükenmişliği açıklayan farklı yaklaşımlar olsa da -yukarıda ifade edildiği gibi- en yaygın olarak kullanılan Maslach Modeli’nin ön gördüğü üçlü yapı (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı azlığı) meslek gruplarında ve öğrencilerde değişmemiştir. Meslek çalışanları açısından üçlü yapıdaki duygusal tükenme (emotional exhaustion), kişinin duygusal ve fiziksel olarak yorulması ve enerji kaynaklarının tükenmesini (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001); duyarsızlaşma (depersonalizasyon/cynicism), çalışanların, hizmet ya da bakım verdiği kişilere karşı olumsuz ve alaycı tutumlar sergilemesi, onlara duygudan yoksun bir şekilde davranmasını (Maslach ve Jackson, 1981) ve kişisel başarı (Lack of Personal Accomplishment), enerjisi tükenen, işine ve çevresine yönelik ilgisi azalan kişilerin performanslarını yeterli bulmamasını (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) tanımlamaktadır. Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen MTE-ÖF, MTE-Genel Formu’nun maddelerinin akademik bağlama daha iyi uyabilmesi için yeniden formüle edilmiş bir sürümüdür. Zhang, Gan ve Cham (2007; akt. Kutsal ve Bilge, 2012)’in öne sürdüğü gibi, akademik tükenmişlik belirtilerinde kendini yorgun hissetme tükenmeyi, okul ödevlerine karşı alaycı olma, ilgisiz tutum takınma ve davranışlarda bulunma duyarsızlaşmayı ve bir öğrenci olarak kendini yeteneksiz hissetme, verimliliğin azalmasını başarı azalması olarak karşılık bulmaktadır.

Maslach Tükenmişlik Modeli çerçevesinde alan yazın incelendiğinde öğrenci tükenmişliğinin sınırlı sayıda araştırmayla incelendiği ve bunların genellikle üniversite örneklemeyle çalıştıkları görülmektedir. Weckwerth ve Flynn (2006) tarafından üniversite öğrencilerinde algılanan destek ve tükenmişlik üzerinde cinsiyet etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgularda cinsiyet açısından algılanan destek için tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kızların algıladıkları destek, erkeklerden önemli ölçüde yüksek çıkmıştır. Ayrıca duyarsızlaşma alt ölçeğinde ve kişisel başarı alt ölçeğinde erkeklerin kızlardan daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Esteve (2008), tükenmişliğin ve okul bağlılığının, öz yetkinlik düzeyi ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2009), tıpta uzmanlık öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucunda; yaş ilerledikçe, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik puanlarının azaldığını; cinsiyetin, tükenmişlik düzeyini etkilediği, kadınlarda genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt ölçek puanları daha yüksek olduğu; mezuniyet yılı yakın olanlarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma, genel tükenmişlik puanlarının yükseldiği; aylık gelir durumu ile tükenmişlik düzeyi etkilenmediği; aldıkları ücreti yeterli bulmayanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçek puanları yüksek olduğu;

üstlerinden takdir görmeyenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve genel tükenmişlik puanları yüksek olduğu gibi sonuçlara varılmıştır.

Liseli ergenlerle yaptığı çalışmada Kutsal (2009), öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile yordandığı ve cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu saptanmıştır. Yaş artışı ve sınıf düzeyindeki yükselmeye bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin de yükseldiği; herhangi bir alanda öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları; okulun fiziksel koşullarının uygun olmasının düşük düzeyde tükenmişlik yaşanmasında etkili olduğu; kardeş sayısının ise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği sonuçlarına varılmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş, Duru (2011)'nin öğretmen adayı öğrencilerle yaptığı çalışmada; erkek öğretmen adaylarının daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ve tükenmişliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı bir diğer çalışmada cinsiyet değişkenine göre MTE-ÖF'nun duyarsızlaşma alt ölçeğinde erkek öğrencilerin, tükenme alt ölçeğinde ise kız öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra; sosyal desteğe sahip olmayan, büyük şehirlerde yaşamını geçiren, üst sınıflarda okuyan, haftalık ders yükü fazla olan öğrencilerde tükenmişliğin daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

Ergenlerin içinde buldukları zorlu dönem düşünüldüğünde tükenme riskiyle karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu çerçevede, tükenmişliğin erken dönemlerde incelenmesi, PDR hizmetlerinin önleyici ve koruyucu işlevine destek sağlayabilecektir. Çalışma, bu işleve katkı sunmak amacıyla; yurt dışında ve Türkiye'de çok az araştırma yapılan liseli ergen öğrencilerin tükenmişliklerini betimlemeyi hedeflemektedir. Tükenmişlikle ilişkili birçok demografik ve psikolojik değişken olmakla birlikte, bu araştırma kapsamında cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenleri çerçevesinde liseli ergen öğrencilerde problemin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

2. 1. Katılımcılar

Bu araştırma, Mersin ili merkez ilçeleri (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir)'ndeki Fen Liseleri (n=138, %10), Anadolu Liseleri (n=113, %8.2), Sosyal Bilimler Lisesi (n=127, %8.8), Anadolu Öğretmen Lisesi (n=118, %8.5), Genel Liseler (n=283, %20.5), Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (n=324, %23.3), İmam-Hatip Liseleri (n=118, %8.5) ve Sağlık Meslek Lisesi (n=170, %12.2)'nde öğrenim gören ve oransız küme örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 1385 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 778'i kız (% 56,2), 607'si erkek (% 43,8) olan öğrencilerin, % 4.3'ü (n=60) hazırlık sınıfında, % 25.8'si (n=357) 9. sınıfta, % 24.2'si (n=335) 10. sınıfta, %23.5'i (n=326) 11. sınıfta ve % 22.2'si (n=307) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

2. 2. Veri Toplama Araçları

2. 2. 1. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Araştırmada, Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen; Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve

güvenirlilik çalışması yapılan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Beşli Likert tipi bir araç olan MTE-ÖF; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik faktörlerinden oluşan 13 maddelik bir araçtır. Envanterde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt faktörlerinde yüksek puan, yetkinlik alt faktöründe ise düşük puan tükenmişliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

MTE-ÖF'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, model uyum göstergelerinden ve maddelerin Lambda (faktör yükü), t ve R² değerlerinden elde edilen sonuçların uyarlanan ölçme aracının yeterince yüksek düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna işaret ettiği görülmüştür. Diğer taraftan, yapı geçerliğine kanıt olarak üç alt faktörün MTE-ÖF yapısının alt faktörleri olup olmadığını belirlemek için ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve 0,32 ile 0,83 arasında elde edilen korelasyon katsayılarının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik sonuçlarına da bakılmış ve sırasıyla .76, .74 ve .70 olarak bulunmuştur. Ayrıca, madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve birinci alt faktörün korelasyon değerleri .51 ile .72, ikinci alt faktörün .35 ile .48, üçüncü alt faktörün ise .35 ile .48 arasında değiştiği saptanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen bulguların, ölçek maddelerinin güvenirliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak değerlendirilebileceği ve uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının güvenilir bir biçimde kullanılabilmesine işaret ettiği söylenebilir. MTE-ÖF'nin uyarlama çalışmasında (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) “tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “yetkinlik” alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .76, .82 ve .61'dir. Bu araştırma kapsamında “tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “yetkinlik” alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayıları ise, sırasıyla .77, .77 ve .58 olarak bulunmuştur.

2. 2. 2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi durumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının büyük bir kısmı araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Bazı okulların uygunluk ve zamanlamadan kaynaklanan durumları nedeniyle ilgili okulların psikolojik danışmanlarından destek alınmıştır. Tükenmişlik puanları ortalamalarının, cinsiyete göre karşılaştırılmasında ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplara uygulanan “t” testi kullanılmıştır. Tükenmişlik puanları ortalamalarının, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA); gruplar arası farkın kaynağını belirlemek üzere Tukey Testi kullanılmıştır. Analizlerde hata payı üst sınırı 0.05 ve 0.01 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

3. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığı “Bağımsız Gruplar İçin t-testi” ile analiz edilmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) ve “t” değerleri Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve “t” Değerleri

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	t
Tükenme	Kız	778	12.27	4.24	-1.623**
	Erkek	607	12.64	4.23	
Duyarsızlaşma	Kız	778	8.48	3.42	-1.922**
	Erkek	607	8.84	3.51	
Yetkinlik	Kız	778	13.32	3.25	-1.028**
	Erkek	607	13.50	3.13	

** P < .01

Tablo-1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre MTE-ÖF'nin “tükenme” [$t_{(1383)} = -1.623$; $p < .01$] ve “duyarsızlaşma” [$t_{(1383)} = -1.922$; $p > .01$] alt ölçeklerine göre erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları izlenirken; bunun aksine “yetkinlik” [$t_{(1383)} = -1.028$; $p > .01$] alt ölçeğinde kızların kendilerini erkeklere oranla daha az yetkin hissettikleri dolayısıyla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

3. 2. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) ve “F” değerleri Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	Anamlı fark
Tükenme	Hazırlık	60	13.00	3.98	3.109*	H>9>12>11>10
	9. Sınıf	357	12.77	4.38		
	10. Sınıf	335	11.83	4.17		
	11. Sınıf	326	12.27	4.27		
	12. Sınıf	307	12.76	3.91		
Duyarsızlaşma	Hazırlık	60	8.49	3.10	4.323**	9>12>11>H>10
	9. Sınıf	357	9.17	3.42		
	10. Sınıf	335	8.11	3.45		
	11. Sınıf	326	8.52	3.68		
	12. Sınıf	307	8.74	3.31		
Yetkinlik	Hazırlık	60	13.36	3.73	3.824**	11<9<H<12<10
	9. Sınıf	357	13.08	3.12		
	10. Sınıf	335	13.85	3.15		
	11. Sınıf	326	13.07	3.05		
	12. Sınıf	307	13.62	3.32		

* P < .05

** P < .01

Tablo-2 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre, tükenme [$F_{(4-1380)}=3.109$; $p<.05$]; duyarsızlaşma [$F_{(4-1380)}=4.323$; $p<.01$] ve yetkinlik [$F_{(4-1380)}=3.824$; $p<.01$] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc test olarak Tukey uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre, Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin tükenme alt ölçeğinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla 9. Sınıf, 12. Sınıf, 11. sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfından daha az tükenme yaşadıkları izlenmektedir. Duyarsızlaşma alt ölçeği incelendiğinde, 9. Sınıf öğrencilerinin en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla 12. Sınıf, 11. Sınıf, Hazırlık sınıfı ve 10. Sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf öğrencilerinden daha az duyarsızlaştığı izlenmektedir. Yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise, 10. Sınıf öğrencilerinin sırasıyla 12. Sınıf, Hazırlık Sınıfı, 9. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerine oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

3. 3. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) ve “F” değerleri Tablo-3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	Anlamlı Fark
Tükenme	FASÖ*	490	13.60	4.33	38.743**	FASÖ>ML>GL
	Genel Liseler	283	10.97	3.66		
	Meslek Liseleri	612	12.17	4.16		
Duyarsızlaşma	FASÖ*	490	9.33	3.50	21.153**	FASÖ>ML>GL
	Genel Liseler	283	7.70	3.28		
	Meslek Liseleri	612	8.51	3.42		
Yetkinlik	FASÖ*	490	12.82	3.28	16.254**	FASÖ<ML<GL
	Genel Liseler	283	14.13	2.73		
	Meslek Liseleri	612	13.53	3.25		

** P < .01

* FASÖ: Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi

Tablo-3 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü değişkenine göre, tükenme [$F_{(2-1382)} = 38.743$; $p<.01$]; duyarsızlaşma [$F_{(2-1382)} = 21.153$; $p<.01$] ve yetkinlik [$F_{(2-1382)} = 16.254$; $p<.01$] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre, FASÖ öğrencilerinin tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla Meslek Lisesi (ML) ve Genel Lise (GL) öğrencilerinin, FASÖ öğrencilerinden daha az tükenmişlik yaşadıkları izlenmektedir. Yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise GL öğrencilerinin ML ve FASÖ öğrencilerine oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

3. 4. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının algılanan başarı düzeyi değişkenine göre farklı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) ve “F” değerleri Tablo-4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	Anamlı fark
Tükenme	Düşük	120	13.01	4.65	1.580	-----
	Orta	911	12.31	4.12		
	Yüksek	354	12.54	4.38		
Duyarsızlaşma	Düşük	120	9.45	3.91	4.310**	Düşük>Orta>Yüksek
	Orta	911	8.63	3.30		
	Yüksek	354	8.37	3.70		
Yetkinlik	Düşük	120	12.90	3.01	24.787*	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	911	13.07	3.15		
	Yüksek	354	14.41	3.17		

* P < .05

** P < .01

Tablo-4 incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları başarı değişkenine göre, tükenme [$F_{(2-1382)}=1.580$; $p>.05$] alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma görülmezken; duyarsızlaşma [$F_{(2-1382)}=4.310$; $p<.01$] ve yetkinlik [$F_{(2-1382)} = 24.787$; $p<.05$] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu izlenmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin, başarı düzeylerini orta ve yüksek algılayan öğrencilerden daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları; yetkinlik alt ölçek puanlarına göre ise, başarı düzeylerini yüksek algılayan öğrencilerin, sırasıyla başarı düzeylerini orta ve düşük algılayan öğrencilere oranla kendilerini daha fazla yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Lise öğrencisi ergenlerde, cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre tükenmişlik düzeylerinin ele alındığı bu çalışmada, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)’nun tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt ölçek puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin değişken olan cinsiyete göre veriler değerlendirildiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde erkek öğrencilerin; yetkinlik alt ölçeğinde kızların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuç, Ören ve Türkoğlu (2006), Eker (2007), Kutsal (2009) ile Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011)’nin bulgularını desteklerken; Maslach ve Jackson (1981), Bresó, Salanova ve Schaufeli (2007), Esteve (2008), Çavuşoğlu (2009) ve Yılmaz (2009)’ın bulgularını desteklememektedir.

Erkek öğrencilerin “tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt ölçeklerinde tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olması cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Aile eğitim

süreci iki cinsiyet için de yoğun baskı oluştururken; özellikle aile ve toplum tarafından beklenen davranışların ve kişilik özelliklerinin sergilenmesi erkekler üzerinde daha fazla baskıya yol açmaktadır. Atak, bağımsız, rekabetçi, girişken ve hatta daha saldırgan yetiştirilen; kızlara göre birinci planda olan erkekler, herhangi bir sorun yaşadıklarında yardım arayışına girmekten de kaçınabilirler. Erkeklerin duygularını bastırmaya teşvik edilmesi onların sosyal destek arayışlarını olumsuz olarak etkileyebilir, bu da stresli durumlar karşısında erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasında rol oynayabilir. Buna karşın kızların duygularını ifade edebilmeleri ve daha fazla sosyal destek alma yönelimli olmaları, stres veren yaşantılar sonrasında daha az tükenmişlik yaşamalarında önemli bir faktör olabilir (Eroğlu ve diğ., 2009). Buna karşılık araştırma bulgularında erkeklerin kendilerini daha yetkin görmeleri de beklenmeyen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu duruma en büyük etkenin erkek öğrencilerin kendilerini “birinci planda” görmeleri olabileceği gibi kendi ayakları üzerinde durabilen, bağımsız ve girişken erkek çocuk yetiştirmeyi amaçlayan toplumsal değerlerin varlığı olduğu da ileri sürülebilir. Erkek çocukların daha atak, bağımsız, rekabetçi, dayanıklı, dışa dönük ve girişken yetiştirilmeleri stres ve zorluk yaratmasına, üzerlerine ağır bir baskı oluşturmaya karşın bu yetiştirilme sürecindeki deneyimleri, erkeklerin kızlara oranla yetkin ve avantajlı olmalarını sağlıyor olabilir. Cinsiyete dayalı bu tür sonuçların nitel çalışmalarla ele alınması, kültürel-psikolojik yapıların anlaşılmasına destek sunabilecektir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre MTE-ÖF’den alınan puanlara göre tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu izlenirken; hazırlık sınıfı öğrencilerinin tükenme, 9. Sınıf öğrencilerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise 10. Sınıf öğrencilerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri izlenmektedir. Bu sonuç; Eker (2007)’nin bulgularını bütünüyle, Kutsal (2009)’ın bulgularını kısmen desteklerken; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) ile Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012)’nin bulgularını desteklememektedir. Yapılan araştırma kapsamında MTE-ÖF’nun tükenme boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin yüksek tükenmişlik yaşadıkları izlenmiştir. Bu duruma en önemli katkıyı, ağırlıklı olarak aldıkları yabancı dil eğitiminin sağladığı düşünülmektedir. M.E.B. (2005)’e göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin tüm hafta boyunca aldığı derslerin %63’ü yabancı dil eğitimi ile geçmekte; öğrenciler çabalarının büyük bir kısmını yabancı dillerini geliştirmek, yabancı dili en iyi düzeyde anlamak ve kullanmak için harcamaktadırlar. Yoğun ders sürecinde ve özellikle haftada 35 saat ders gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin 22 ders saatinde yabancı dil eğitimi alması öğrenciler üzerindeki kaygıyı, dolayısıyla öğrencilerin tükenmişliklerini artırdığı da söylenebilir. Ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan farklı olduğunu ve yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Araştırma sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin, MTE-ÖF’nin tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip ve kendilerini yeterince yetkin görmeyen grup olarak tespit edilmesinin en önemli nedeninin yeni bir okulda öğrenime başlamaları, ilköğretimden sonra çok farklı bir öğrenim kültürü içine girmeleri ve yoğun ders yükü ile karşılaşmaları olabilir. 9. sınıflarda ortak dersler olarak adlandırılan derslerin yoğun oranda okutuluyor olması (M.E.B., 2005), öğrencilerin diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla ders yükü ile karşı karşıya kalmalarına, başarılı olmak için daha yoğun çaba harcamalarına ve artan ders yükü nedeniyle daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012)’nin yaptığı çalışmada ders yükü fazla olan öğrencilerin daha fazla tükendiği bulgusu bu yorumu desteklemektedir. Aynı zamanda liselerin ilk sınıfları (9. sınıflar) “yöneltme” sınıfı olarak kabul edilmekte olduğundan (Doğan, 2002), bu sınıf öğrencileri eğitim öğretim yılı sonunda alan seçimi ile karşı karşıya kaldıkları ve istedikleri

alanlara gidebilmek için alana kaynaklık eden derslerde üstün başarı sergileme ihtiyacı duydukları düşünülmektedir. Gelecekte istediği mesleğe seçebileceği alan ile ulaşabileceğini düşünen 9. öğrencileri ilgi, istek, yetenek ve başarı durumlarına göre alanlara yönlendirilmekte, yöneltme ve yönlendirmede alanlara kaynaklık eden derslerin yılsonu notları ya da yılsonu notlarının ağırlıklı ortalamaları esas alınmakta (M.E.B., 2004) olduğundan, bu süreç içinde çevresinin beklentilerini ve kendi isteklerini karşılamak için sürekli ders çalışma eğilimi içinde davranırken, bir yandan da istediği bölüme giremeyeceği düşüncesi ile yaşıyor olabilirler. Bu durumun da tükenmişliklerini artırdığı, istediği alana giremeyecekleri kaygısı ile de kendilerini daha az yetkin hissettikleri ileri sürülebilir.

12. sınıf öğrencilerinin, 9. sınıf öğrencilerinden sonra MTE-ÖF'nin tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında en yüksek tükenmişlik yaşayan grup olarak izlenmesi, Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) çalışmalarının ve lise öğrenimi sonrası için öğrencinin kaygılarının artması ile açıklanabilir. Kutsal (2009)'a göre, öğrencilerin YGS ve LYS'de istedikleri başarıyı elde etmeleri uzun ve yorucu bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Öğrencilerin bu uzun süreç içerisinde zaman zaman yorulmaları ve çalışmalarına olan inançlarını kaybetmeleri olasıdır. 12. sınıf öğrencilerinin lise eğitimlerinin sonunda olmaları, okul derslerinde başarılı olmak ile sınava hazırlanma arasında kaldıkları düşüncesi de tükenmişlik düzeylerini fazlasıyla artırıyor olabilir. Kulaksızoğlu (2007)'na göre, lise son sınıftaki genç, hem okuldaki ders programını izlemek, hem de üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak durumundadır. Lisede öğrenilen konuların değerlendirme biçimi ile üniversite giriş sınavlarındaki soru biçimleri arasında farklılıklar vardır. Bu bakımdan öğrenciler ayrıca üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak, orada sorulan soru türlerine hazırlıklı olmak için çaba göstermek zorundadırlar. Bu da ek bir çalışmayı gerektirmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre MTE-ÖF'den alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi (FASÖ) öğrencilerinin en fazla tükenmişlik yaşayan grup olduğu; yetkinlik alt ölçeğinde Genel Lise (GL) öğrencilerinin kendilerinin daha yetkin gördükleri izlenmiştir. Bu sonuç, üniversite öğrencisi sınıf öğretmeni adayları üzerinde Çavuşoğlu (2009)'nun yaptığı araştırma bulgularıyla farklılıklar göstermektedir. Çavuşoğlu (2009), mezun olunan okul türü değişkenini incelemiş ve en yüksek tükenmişliğin süper liselerde; en düşük tükenmişlik düzeyinin ise öğretmen liselerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin seçebilecekleri üst öğretim kurumları ve bölümlerinin çok çeşitli olması ile seçilmek istenen bölümleri kazanmanın ve bu bölümlerin eğitim durumlarının zorlu olması lise öğrencileri için sorun oluşturmaktadır. Gençler, en çok gelecekte ne yapacaklarını ve istedikleri bölüme girip giremeyecekleri konusunda kaygı yaşamaktadırlar. Kulaksızoğlu (2007), İstanbul'da 150 lise son sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırma sonucunda, bu yaş grubundaki gençlerin öncelikle gelecekte seçecekleri meslekleri ve girecekleri yüksek okulları sorun ettiklerini rapor etmiştir. Bu bağlamda belirli liselerde eğitim görmek önemli duruma gelirken, FASÖ öğrencileri için durum değişmektedir. FASÖ öğrencilerinin, kendilerinden beklentinin en yüksek olduğu grup olduğu ve akademik başarı düzeylerinin diğer grup öğrencilerinden daha fazla olduğu söylenebilir. M.E.B. (2009), okulların öğrenci seçme sınavı puan ve başarı istatistiklerinin detaylı kıyaslamasını içeren istatistikî verilerine göre de bu düşünce desteklenmektedir. Akademik başarı düzeyinin yüksek oluşu, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yüksekliği ile orantılı olarak artmaktadır. FASÖ öğrencilerinin bilgi düzeylerinin GL ve ML öğrencilerinden daha yüksek olması, ailelerinin ve kendilerinin beklentilerinin fazla olması, okul içi rekabet ortamının aşırılığı ve bu rekabet ortamında sınavda yarışılacak öğrenci sayısının hızla çoğalması tükenmişliği artırmakta etkili olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte, sınav odaklı yaşayan FASÖ öğrencilerinin okul dışı zamanlarda dershaneye gittikleri, üzerlerindeki aşırı baskı ve zorlamadan kaynaklı olarak da sürekli ders çalışma eğiliminde oldukları ifade edilebilir. FASÖ öğrencilerinin yoğun ders çalışma aktivitelerinin yanında boş zaman faaliyetlerine ihtiyaç duydukları, bu faaliyetlerin FASÖ öğrencilerinin streslerini azaltabileceği; ancak okul yönetimlerinin ve branş öğretmenlerinin de boş zaman faaliyetlerine olumsuz bakış açısının FASÖ öğrencileri için dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. FASÖ öğrencilerinin bu tür faaliyetlere yoğun olarak Beden Eğitimi Öğretmenleri tarafından yönlendirilmesi (Yetiş, 2008) bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Bunun aksine GL öğrencilerinin sınav beklentisinin az olması ve bu sayede daha fazla boş zaman ve rekreatif faaliyetlere katılmaları tükenmişliklerini azaltıyor olabilir. Bu gruptaki öğrencilerin, boş zaman faaliyetlerine okullarındaki Rehber Öğretmenleri, aileleri ve arkadaşları gibi birçok kişi tarafından yönlendirilmesi; okul yöneticilerinin de desteklemesi, zaman yetersizliği konusunda diğer grup öğrencilerine oranla daha avantajlı olmaları (Yetiş, 2008) bu durumu destekler niteliktedir.

Algılanan başarı düzeyi değişkenine göre MTE-ÖF'dan alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme alt ölçeğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülürken, duyarsızlaşma alt ölçeğinde başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; yetkinlik alt ölçeğinde ise başarı düzeylerini yüksek algılayan öğrencilerin kendilerini daha yetkin gördükleri izlenmiştir. Bu sonuç, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002), Kutsal (2009) ile Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011)'nin bulgularını desteklerken; Çavuşoğlu (2009)'nun bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Stres ve günlük yaşamda yaşanabilecek olası zorlanmalar bireyin tükenmişlik düzeyini yükseltebilir; yüksek tükenmişlik ise bireyin akademik uyumunu olumsuz etkileyebilir. Bir diğer deyişle daha yüksek tükenmişlik düzeyinin daha düşük akademik başarı düzeyiyle ilişkili olması beklenebilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011). Bu bulgu, Yang (2004)'ın öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırmak için tükenmişlik düzeylerini azaltıcı önlemler alınmasının bir gereklilik olduğunu belirten görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, öğrencilerde tükenmişlikle ilgili yeni araştırma planlayan araştırmacılara ve alandaki uygulamacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Uygulamacılara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

1. Hazırlık ve 9. sınıf öğrencilerin tükenmişliklerinin yüksek çıkmasından dolayı, bu okullarda görevli psikolojik danışmanların okullarına yeni gelen öğrencilerle ilgili önleyici çalışmalar yapabilir.
2. Özellikle Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri öğrencilerinin tükenmişliklerinin, diğer okul türlerinde eğitim-öğretim gören öğrencilere göre yüksek çıkmasından dolayı, bu okullarda görevli psikolojik danışmanların konuya daha dikkatle yaklaşmaları ve konu ile ilgili çalışmaları eğitim-öğretim yılı başında programlarına dâhil etmeleri yararlı olabilir.
3. Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışmanların, öğrencilerde tükenmişlik konusunu programlarına almaları ve tükenmişliği azaltıcı çalışmalar yapmaları koruyucu ve önleyici PDR hizmetlerine katkı sunabilir.

4. Başarılarını düşük algılayan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla tükenmişliklerinin yüksek olmasından dolayı okullarda kendini başarısız olarak algılayan öğrencilerin tespit edilip, akademik ve psikolojik destek çalışmaları yapılabilir.
5. Öğrencilerin yaşadıkları birçok sorunun çözülebilmesi için okul, aile ve öğrenci arasında işbirliği kurulmalıdır. Bu amaçla konsültasyon hizmetleri çerçevesinde, aile içi iletişim ve ergenlik dönemindeki değişim ve gelişmeleri içeren ana-babaya ve öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışma Mersin merkez ilçelerinde yer alan okullarla sınırlıdır. Bu türden bir çalışma, farklı iller ve coğrafi bölgelerde, daha geniş bir evren ve örneklem üzerinde yapılabilir.
2. Araştırmada incelenen değişkenlere yönelik bulguları destekleyecek çalışmaların olmadığı görülmüş, öğrenci tükenmişliği konusunda çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların karşılaştırılabilmesi adına yararlı olabileceği düşünüldüğünden, benzer ve farklı değişkenlerle (yaş, öğrenim görülen alan türü, kardeş sayısı, aile yapısı, boş zaman değerlendirme faaliyetleri, sigara-alkol-uyuşturucu madde kullanımı gibi.) öğrenci tükenmişliği incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 151–165.
- Breso, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W. (2007). In search third dimension of burnout: efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460–478.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması*. VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)' nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 134–147.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çokluk, Ö. (2003). *Örgütlerde tükenmişlik. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar*. (Ed: C. Elma ve K. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2002). *Liselerde alan seçmeli program uygulamaları üzerine bir değerlendirme: Ankara il merkezlerindeki liseler örneği*. 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda sunulan bildiri. Kültür Üniversitesi, İstanbul, 08–09 Haziran 2002.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eroğlu, K. ve diğ. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 775–792.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and performance in academic settings. The predicting role of self-efficacy*. Dissertation, Universitat Jaume I, Spain.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (Yayın aşamasında.)

- Hu, Q. ve Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in china. *Psychological Reports*, 105, 394–408.
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students. *Education and Science*, 37 (164), 283-297.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Jour of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: CA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psycholog*, 52, 397–442.
- M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği. (2004). T. C. Resmi Gazete, 25664, 08.12.2004.
- M.E.B. (2005). *Tebliğler dergisi*, Sayı: 2575, 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı karar.
- M.E.B. (2009). *Okulların ÖSS puan ve başarı istatistiklerinin detaylı kıyaslaması*. 06.10.2011 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/istat_oss.asp adresinden alınmıştır.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 144–155.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Schaufeli, W. B., Matinez, I. M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*. 33, 464–481.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik aile yapısı ve sosyal destek üzerine bir inceleme*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Örgütsel Davranış Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40, (2), 237–249.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283–301.
- Yardım, V. (1995). *Örgütsel yaşamda tükenmişlik duygusu doktor ve hemşirelerin tükenmişlik duygularını belirlemeye yönelik bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Personel Yönetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yetiş, Ü. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimleri (Ankara ili örneği)*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz, T. D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanelerinde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.

Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar, Yardım Kaynakları ve Psikolojik Yardım Alma Niyetleri*

University Students' Problem Areas, Sources of Help, and Intentions to Seek Psychological Help

Nursel Topkaya**

Betül Meydan***

Özet: Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, problem alanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı, problem alanlarına bağlı olarak hangi yardım kaynaklarını kullandıkları ve söz konusu yardım kaynaklarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı, bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğu ve son olarak, psikolojik yardım alma niyetlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya toplam 459 gönüllü üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin en çok duygusal sorunlar ve en az cinsel sorunları yaşadıklarını göstermiştir. Ki kare analizleri sonuçları, aileyle ilgili sorunlar, romantik sorunlar, duygusal sorunlar, sigara/madde kullanım sorunları ve kişilik sorunları problem alanlarında cinsiyete göre farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yardım almak için başvurdukları profesyonel olmayan yardım kaynaklarının daha çok aileleri ve arkadaşları olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin düşük düzeyde olduğu ve kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre psikolojik yardım alma niyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, literatür ışığında tartışılmış ve gelecek araştırmalara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: üniversite öğrencileri, problem alanları, yardım kaynakları, psikolojik yardım alma niyeti, cinsiyet

Abstract: This study examined university students' problem areas, sources of help and intentions to seek psychological help and whether those vary with respect to gender. The design of the study was survey. Participants were 459 voluntary university students. The findings of the study demonstrated that emotional problems were most likely and sexual problems were least likely experienced by the students. The results of chi-square analysis showed that there were a difference between female and male students in terms of family, romantic, emotional, cigarette/substance use and personality problem areas. Family and friends were found to be the most likely used sources of help for the students. It was found that the help-seeking intention of the students from a mental health professional was low and female students' help seeking intention was greater than the male students. The findings obtained from the study were discussed in the light of the literature and some suggestions were proposed regarding future studies.

Keywords: university students, problem areas, help sources, help-seeking intention, gender

GİRİŞ

Üniversite dönemi üniversite öğrencileri için bir yandan gelişimsel olarak kimlik ve bağımsızlık kazanma çabalarına devam edilen; diğer yandan ise üniversite yaşamının beraberinde getirdiği sorunlarla mücadele edilmeye çalışılan kritik bir dönemdir (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Yurt dışında üniversite öğrencilerinin bu dönemde yaşadıkları sorunları inceleyen araştırmalarda, öğrencilerin çoğunlukla *kişisel alanda*; gelişim sorunları, kişilik sorunları, sigara ve

* Bu makale, XI. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş hâlidir (Ege Üniversitesi, 3-5 Ekim 2011, İzmir-Türkiye).

** Dr. Nursel Topkaya, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, nurselt@yahoo.com

*** Arş. Gör. Betül Meydan, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, betul.meydan@ege.edu.tr

madde kullanım sorunları, psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları, ekonomik sorunlar, *sosyal alanda*; aile sorunları ve ilişki sorunları; *mesleki ve akademik alanda* ise öğrenme sorunları, meslek seçimi sorunları, kariyer gelişimi sorunları ve gelecek kaygısı sorunları yaşadıkları açığa çıkmaktadır (Horenstein, 1976; Kitzrow, 2003; Schweitzer, 1996). Türkiye’de üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunları inceleyen araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin uyum sorunları, akademik sorunlar, karşı cinsle ilişki sorunları, iletişim sorunları, iş bulma ve gelecek kaygısı sorunları, ekonomik sorunlar, aile sorunları ve stres, kararsızlık, kaygı, depresyon gibi psikolojik sağlıkla ilgili sorunları yaşadıkları görülmektedir (Demir ve Koydemir, 2005; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Güneri-Yerin, Aydın ve Skovholt, 2003; Özgüven, 1992). Görüldüğü gibi, yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin bu dönemde psikolojik yardım almalarını gerektiren birçok kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki sorunla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin söz konusu sorunlarla mücadele etmek için yöneldikleri psikolojik yardım kaynaklarının farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, Rickwood, Deane ve Wilson (2007) tarafından yapılan araştırmada, gençlerin profesyonel yardım kaynaklarından yardım alma konusunda isteksiz oldukları; ancak, profesyonel yardım kaynakları konusunda bilgi edinmeleri, duygularını bir profesyonele anlatabilme konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri ve uzmana güvenmeleri durumunda profesyonel yardıma açık hale geldikleri bulunmuştur. Stres ve başa çıkma konusunda yürütülen araştırmalar incelendiğinde ise gençlerin sıkıntı veren durumlarla mücadele ederken bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım almak yerine öncelikle profesyonel olmayan yardım kaynaklarına yöneldikleri açığa çıkmaktadır (Boldero ve Fallon, 1995; Koydemir, Erel, Yumurtacı ve Şahin, 2010; Rickwood ve Brathwaite, 1994; Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005; Schonrt-Reichl ve Muller, 1996). Bu doğrultuda, Boldero ve Fallon (1995) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, gençlerin daha çok aile ve arkadaşlar gibi profesyonel olmayan yardım kaynaklarından yardım aldıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi (2012) üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin gönüllülüklerini ve başvurdukları profesyonel olmayan yardım kaynaklarını inceledikleri araştırmada, öğrencilerin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım aramaya ilişkin gönüllülüklerinin orta düzeyde olduğunu ayrıca, çeşitli problemler yaşadıklarında ailelerinden ve arkadaşlarından yardım aldıklarını bulmuştur. Koydemir, Erel, Yumurtacı ve Şahin (2010) yaptıkları nitel araştırmada, üniversite öğrencilerinin sorun çok önemli gözükmedikçe bir profesyonelden yardım almayacaklarını ve arkadaşların, psikolojik yardım almak konusunda başvuru temel kaynak olduğunu belirlemiştir. Özbay (1996) tarafından üniversite öğrencileri arasında gerçekleştirilen bir araştırmada ise en çoktan en aza doğru sırasıyla aile ile ilgili sorunlar, akademik ve mesleki sorunlar, depresyon, nevroitik eğilimler ve kişilerarası ilişkilerde sorun yaşayan öğrencilerin daha çok psikolojik yardım alma eğilimine sahip oldukları bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin problem alanlarının, kullanılan profesyonel olmayan yardım kaynaklarının ve psikolojik yardım alma niyetinin cinsiyet açısından da farklılaştığını ortaya koymaktadır (Kacur ve Atak, 2011; Rickwood, Deane ve Wilson, 2007; Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Kacur ve Atak (2011) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada kadın öğrencilerin öğretim üyeleri/elemanlarıyla ilgili sorunları, yaşam sorunlarını, ekonomik sorunları, sağlık sorunlarını, meslek edinme sorunlarını, kötü alışkanlıklarla ilgili sorunları, çevreyle iletişim sorunlarını, aile ve toplumla ilgili sorunları, kendini ifade etme sorunlarını ve psikolojik destekle ilgili sorunları erkeklere oranla daha fazla yaşadığı bulunmuştur. Diğer taraftan araştırma bulguları, kadınların erkeklerden daha fazla oranda hem profesyonel hem de profesyonel olmayan kaynaklardan psikolojik yardım almaya istekli olduklarını ortaya koymaktadır (Schonert-Reichl ve Muller, 1996; Sherer, 2007). Ayrıca, kadınların ailelerinden ve arkadaşlarından yardım almak konusunda erkeklere

göre daha istekli oldukları yapılan araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Raviv, Sills, Raviv ve Wilansky, 2000; Sherer, 2007). Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, gençlerin yaşadıkları sorunlarla mücadele ederken kullandıkları psikolojik yardım kaynaklarının cinsiyete göre farklılaşmadığını; kız ve erkek öğrencilerin profesyonel olmayan yardım kaynaklarına yöneldiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, kızların daha çok ailelerinden yardım almayı tercih ettikleri; fakat sosyal yaşantıları geliştikçe ve aileden bağımsızlaştıkça arkadaşlarından yardım almayı tercih etmeye başladıkları bulunmuştur. Aynı araştırmada gençlerin psikolojik yardım alma niyetlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Buna göre, gençlerin psikolojik yardım alma niyetlerinin cinsiyete göre farklılaştığı; kızların psikolojik yardım alma niyetinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, bir dizi biyolojik, kişilerarası, bilişsel ve çevresel değişimlerin yanı sıra stres verici yaşam olaylarının sayısının artması nedeniyle ergenlik veya genç yetişkinlik dönemi ruhsal hastalıkların başlangıcı için hassas bir dönemdir (Schonert-Reichl ve Muller, 1996). Schonert-Reichl ve Muller bu dönemde, psikolojik yardım almayı gelişimsel sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkmak için gerekli bir durum olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte araştırmalar, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almak konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir (Deane ve Todd, 1996; Demir ve Koydemir, 2005; Koydemir, Erel, Yumurtacı ve Şahin, 2010; Rickwood, Deane ve Wilson, 2007; Setiawan, 2006). Diğer taraftan epidemiyolojik araştırmalar üniversite öğrencileri arasında ruhsal hastalıkların yaygınlığı ve şiddetindeki artışa dikkat çekmektedir (Kessler vd., 2001; Kessler vd., 2005b). Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemleri erken dönemde belirleme, önleme ve müdahale etme ruhsal hastalıkların engellenmesinde umut verici bir yol olarak düşünülmektedir (Zivin, Eisenberg, Gollust ve Golberstein, 2009). Dolayısıyla, öğrencilerin hangi tür sorunları daha çok yaşadığını, yaşadıkları sorunlara bağlı olarak hangi yardım kaynaklarını kullandıklarını ve psikolojik yardım alma niyetlerini belirlemek önem arz etmektedir. Böylece, gençlerin şu an ki ve daha sonraki yaşamlarına uyumlarını artırmak amacıyla yapılacak çalışmalara katkı sunulabilir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanma oranlarının artırılmasına yönelik atılacak adımlara yön verilebilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, (a) üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanları, (b) problem alanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını, (c) problem alanlarına ilişkin hangi yardım kaynaklarını kullandıklarını, (d) kullandıkları yardım kaynaklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını, (e) bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğunu ve son olarak, (f) psikolojik yardım alma niyetlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problem alanlarına ilişkin cinsiyet farklılıkları, problem alanlarına bağlı olarak hangi yardım kaynaklarını kullandıkları ve söz konusu yardım kaynaklarına ilişkin cinsiyet farklılıkları ve son olarak, psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğu ve psikolojik yardım alma niyetlerine ilişkin cinsiyet farklılıkları var olan durumu ile betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, Ege Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 459 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin, 254'ü (% 55.3) kadın, 204'ü (% 44.4)

erkektir (1 kişi [% .2] cinsiyet belirtmemiştir). Öğrencilerin, % 12.4'ü İletişim, % 21.1'i Edebiyat, % 35.7'si Eğitim ve % 17.2'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde; % 13.5'i ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 190'ı (% 41.4) birinci, 100'ü ikinci (% 21.8), 121'i (% 26.4) üçüncü ve 19'u (% 4.1) dördüncü sınıf öğrencisidir (29'u % 6.3'ü sınıf düzeyi belirtmemiştir). Katılımcıların yaş ortalaması 20.67'dir ($S = 1.83$).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen programla ilgili bilgileri bu araştırmada kullanılmak üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin problem yaşadıkları alanları belirlemek amacıyla Problem Alanları Ölçeği (Cihangir-Çankaya, Saltuk ve Sürücü, 2007) kullanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik yardım alma niyetleri ise psikolojik yardım aramaya gönüllülük ölçeğiyle (Cihangir-Çankaya, Saltuk ve Sürücü, 2007) değerlendirilmiştir. Aşağıda söz konusu ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

Problem Alanları Ölçeği. Problem Alanları Ölçeği (PAÖ) Cihangir-Çankaya, Saltuk ve Sürücü (2007) tarafından geliştirilmiştir. PAÖ, 10 madde ve 5'li Likert tipindedir. PAÖ'nün maddelerinin faktör yüklerinin .33 ile .70 arasında, madde toplam korelasyonlarının .24 ile .58 arasında değiştiği görülmüştür. PAÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Ölçekteki her bir maddeden alınan puanlar tek tek değerlendirilerek bireylerin yaşadıkları problem alanları ortaya çıkarılabilmektedir.

Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülük Ölçeği. Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülük Ölçeği (PYAGÖ) Cihangir-Çankaya, Saltuk ve Sürücü (2007) tarafından geliştirilmiştir. PYAGÖ, 10 madde ve 5'li Likert tipindedir. PYAGÖ'nün maddelerinin faktör yükleri .62 ile .85 arasında değişmektedir. Psikolojik yardım aramaya gönüllülük ölçeği'nin, psikolojik yardıma ilişkin tutum ölçeği-K (Türküm, 2004)'nin toplam puanı arasındaki korelasyonu .42, ölçeğin olumlu tutum boyutu ile .47, olumsuz tutum boyutu ile -.07 bulunmuştur. PYAGÖ'nün madde-toplam korelasyonlarının .57 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülük Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Ölçeğin test-tekrar test tekniği ile elde edilen kararlılık katsayısı ise .65'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir ve alınan yüksek puan yardım aramaya gönüllülük düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. PYAGÖ'nün bu araştırma örneğinde toplam puan için iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

2.4. İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı öğrencilere açıklandıktan sonra gönüllü olan öğrencilere söz konusu veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verileri analiz etmek için aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans, ki kare analizi ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

3.1 Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar

Üniversite öğrencilerinin, akademik sorunlar, aileyle ilgili sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar, ekonomik sorunlar, uyum sorunları, romantik sorunlar, duygusal sorunlar, sigara/madde kullanım sorunları, kişilik sorunları ve cinsel sorunlar alanlarında problem yaşama sıklığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar

Problem alanları	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Duygusal sorunlar	85	21.1	87	21.6	125	31.0	74	18.4	32	7.9
Romantik sorunlar	116	29.4	107	27.1	97	24.6	40	10.1	35	8.9
Ekonomik sorunlar	110	27.1	107	26.4	120	29.6	47	11.6	22	5.4
Akademik sorunlar	109	26.6	122	29.8	117	28.5	40	9.8	22	4.8
Kişilik sorunları	170	42.7	109	27.4	73	18.3	27	6.8	19	4.8
Uyum sorunları	165	41.5	111	27.9	77	19.3	26	6.5	19	4.8
Aileyle ilgili sorunlar	128	31.6	156	38.5	77	19.0	27	6.7	17	4.2
Sigara/madde kullanım sorunları	319	80.2	30	7.5	17	4.3	17	4.3	15	3.8
Arkadaşlarla ilgili sorunlar	87	21.6	161	40.0	115	28.5	27	6.7	13	3.2
Cinsel sorunlar	304	76.8	61	15.4	15	3.8	10	2.5	6	1.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin yaşadığı problemler sık sık ya da her zaman düzeyinde en çok duygusal sorunlardır (% 26.3). Bu sorunu sırasıyla romantik sorunlar (% 19), ekonomik sorunlar (% 17), akademik sorunlar (% 14.6), kişilik sorunları (% 11.6), uyum sorunları (% 11.3), aileyle ilgili sorunlar (% 10.9) ve arkadaşlarla ilgili sorunlar (% 9.9) izlemiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin nadiren ya da hiçbir zaman düzeyinde birinci sırada cinsel sorunları (% 92.2) yaşadığı görülmektedir. Sigara/madde kullanım sorunları nadiren ve hiçbir zaman düzeyinde en az sorun yaşanan ikinci problem alanıdır (% 10.1).

3.2. Cinsiyete göre Problem Alanlarının Karşılaştırılması

Kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında problem alanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki-kare analizleri yapılmıştır. Buna göre akademik sorunlar [Pearson $\chi^2(2, N = 410) = 5.95, p = .051, \text{Cramer's } V = .12$], arkadaşlarla ilgili sorunlar [Pearson $\chi^2(2, N = 403) = 2.01, p = .365, \text{Cramer's } V = .071$], ekonomik sorunlar [Pearson $\chi^2(2, N = 406) = .502, p = .778, \text{Cramer's } V = .04$], uyumla ilgili sorunlar [Pearson $\chi^2(2, N = 398) = .835, p = .659, \text{Cramer's } V = .04$] ve cinsellikle ilgili sorunlar [Pearson $\chi^2(2, N = 396) = 3.41, p = .182, \text{Cramer's } V = .09$] problem alanlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun yanında ki-kare analizleri sonuçları, aileyle ilgili sorunlar, romantik sorunlar, duygusal sorunlar, sigara/madde kullanım sorunları ve kişilik sorunları problem alanlarında cinsiyete göre farklılık olduğunu ortaya koymuş ve analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Cinsiyete göre Problem Alanlarının Karşılaştırılması

Problem alanları	Cinsiyet	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aileyle ilgili sorunlar	Kadın	53	22.5	97	41.1	55	23.3	19	8.1	12	5.1
	Erkek	75	44.4	59	34.9	22	13.0	8	4.7	5	3.0
		Cramer's V = .24				Sd = 4				$p < 0.05$	
Romantik sorunlar	Kadın	51	22.4	65	28.5	68	29.8	23	10.1	21	9.2
	Erkek	65	38.9	42	25.1	29	17.4	17	10.2	14	8.4
		Cramer's V = .20				Sd = 4				$p < 0.05$	
Duygusal	Kadın	29	12.4	39	16.7	89	38.0	57	24.4	20	8.5
	Erkek	56	33.1	48	28.4	36	21.3	17	10.1	12	7.1
		Cramer's V = .34				Sd = 4				$p < 0.05$	
Sigara/madde kullanım sorunları	Kadın	198	86.8	14	6.1	7	3.1	6	2.6	3	1.3
	Erkek	121	71.2	16	9.4	10	5.9	11	6.5	12	7.1
		Cramer's V = .21				Sd = 4				$p < 0.05$	
Kişilik sorunları	Kadın	81	35.2	75	32.6	52	22.6	12	5.2	10	4.3
	Erkek	89	53.0	34	20.2	21	12.5	15	8.9	9	5.4
		Cramer's V = .23				Sd = 4				$p < 0.05$	

Tablo 2'de sunulduğu gibi aileyle ilgili sorunlar alanında erkek öğrencilerin (% 44.4) kadın öğrencilere (% 22.5) göre hiçbir zaman düzeyini daha çok oranda belirttiği görülmektedir. Bazen seçeneğini hem romantik sorunlar alanında (% 29.8) hem de duygusal sorunlar alanında (% 38.0) kadın öğrenciler; hiçbir zaman seçeneğini ise hem romantik sorunlar alanında (% 38.9) hem de duygusal sorunlar alanında (% 33.1) erkek öğrenciler daha çok tercih etmiştir. Öte yandan, sigara/madde kullanım sorunlarında hiçbir zaman düzeyini kadın öğrenciler (% 86.8) erkek öğrencilere göre (% 71.2), kişilik sorunları alanında ise erkek öğrencilerin (% 53.0) kadın öğrencilere (35.2) göre hiçbir zaman seçeneğini daha çok oranda tercih ettiği görülmektedir.

3.3. Üniversite Öğrencilerinin Yardım Almak için Başvurdukları Profesyonel Olmayan Yardım Kaynakları

Üniversite öğrencilerinin yardım almak için başvurdukları profesyonel olmayan yardım kaynaklarını incelemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yardım Almak için Başvurulan Profesyonel Olmayan Yardım Kaynakları

Problem Alanları	Aile		Arkadaş		Flört		Öğretim Elemanı		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik sorunlar	93	27.3	98	28.7	42	12.3	86	25.2	22	6.5
Aileyle ilgili sorunlar	109	33.4	119	36.5	57	17.5	24	7.4	17	5.2
Arkadaşlarla ilgili sorunlar	82	25.5	135	41.9	65	20.2	24	7.5	16	5.0
Ekonomik sorunlar	213	66.6	44	13.8	27	8.4	17	5.3	19	5.9
Uyum sorunları	115	36.2	109	34.3	44	13.8	31	9.7	19	6.0
Romantik sorunlar	48	15.3	134	42.8	97	31.0	19	6.1	15	4.8
Duygusal sorunlar	112	34.7	105	32.5	67	20.7	19	5.9	20	6.2
Sigara/madde kullanım sorunları	117	39.5	100	33.8	42	14.2	16	5.4	21	7.1
Kişilik sorunları	139	44.3	90	28.7	42	13.4	21	6.7	22	7.0
Cinsel sorunlar	88	19.2	107	23.3	63	21.3	19	6.4	19	6.4

Tablo 3'te görüldüğü gibi üniversite öğrencileri yardım almak için akademik sorunlar (% 28.7), aileyle ilgili sorunlar (% 36.5), arkadaşlarla ilgili sorunlar (% 41.9), romantik sorunlar (% 42.8) ve cinsel sorunlar (% 23.3) alanlarında daha çok arkadaşlarına yönelmişlerdir. Diğer taraftan, ekonomik sorunlar (% 66.6), uyum sorunları (% 36.2), duygusal sorunlar (% 34.7), sigara/madde kullanım sorunları (% 39.5) ve kişilik sorunları (% 44.3) alanlarında ise daha çok ailelerine başvurmuşlardır. Ayrıca üniversite öğrencileri tarafından aile, arkadaş, öğretim elemanı, flört ve diğer seçeneğinin yer aldığı yardım kaynakları arasında öğretim elemanları, hiçbir problem alanında birinci sırada başvuru alan yardım kaynağı olarak gösterilmemiştir.

3.4. Cinsiyete göre Yardım Almak için Başvurulan Profesyonel Olmayan Yardım Kaynaklarının Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almak için başvurdukları profesyonel olmayan yardım kaynaklarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Buna göre aileyle ilgili sorunlar [Pearson χ^2 (4, $N = 326$) = 2.81, $p = .590$, Cramer's $V = .09$], ekonomik sorunlar [Pearson χ^2 (4, $N = 320$) = 8.51, $p = .074$, Cramer's $V = .16$], romantik sorunlar [Pearson χ^2 (4, $N = 313$) = 3.86, $p = .424$, Cramer's $V = .11$], duygusal sorunlar [Pearson χ^2 (4, $N = 323$) = 6.28, $p = .179$, Cramer's $V = .14$] ve kişilikle ilgili sorunlar [Pearson χ^2 (4, $N = 314$) = 2.40, $p = .661$, Cramer's $V = .08$] problem alanlarına yönelik başvuru alan profesyonel olmayan yardım kaynaklarının kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun yanında ki-kare analizleri, yardım almak için başvuru alan profesyonel olmayan yardım kaynaklarının akademik sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar, uyum sorunları, sigara/madde kullanım sorunları ve cinsellikle ilgili sorunlar problem alanlarında cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuş ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Cinsiyete göre Psikolojik Yardım Almak için Başvurulan Profesyonel Olmayan Yardım Kaynaklarının Karşılaştırılması

Problem alanları	Cinsiyet	Aile		Arkadaş		Flört		Öğretim Elemanı		Diğer	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik sorunlar	Kadın	65	31.2	49	23.6	23	11.1	59	28.4	12	5.8
	Erkek	28	21.1	49	36.8	19	14.3	27	20.3	10	7.5
		$\chi^2 = 11.23$ Cramer's $V = .18$				Sd = 4		$p < 0.05$			
Arkadaşlarla ilgili sorunlar	Kadın	60	30.9	74	38.1	42	21.6	12	6.2	6	3.1
	Erkek	22	17.2	61	47.7	23	18.0	12	9.4	10	7.8
		$\chi^2 = 12.40$ Cramer's $V = .20$				Sd = 4		$p < 0.05$			
Uyum sorunları	Kadın	82	42.5	58	30.1	26	13.5	18	9.3	9	4.7
	Erkek	33	26.4	51	40.8	18	14.4	13	10.4	10	8.0
		$\chi^2 = 9.53$ Cramer's $V = .17$				Sd = 4		$p < 0.05$			
Sigara/madde kullanım sorunları	Kadın	80	46.5	48	27.9	24	14.0	10	5.8	10	5.8
	Erkek	37	29.8	52	41.9	18	14.5	6	4.8	11	8.9
		$\chi^2 = 10.35$ Cramer's $V = .19$				Sd = 4		$p < 0.05$			
Cinsellikle ilgili sorunlar	Kadın	62	35.2	53	30.1	42	23.9	11	6.2	8	4.5
	Erkek	26	21.7	54	45.0	21	17.5	8	6.7	11	9.2
		$\chi^2 = 12.53$ Cramer's $V = .21$				Sd = 4		$p < 0.05$			

Tablo 4'te sunulduğu gibi akademik sorunlar (% 31.2), uyum sorunları (%42.5), sigara/madde kullanım sorunları (% 46.5) ve cinsellikle ilgili sorunlar (% 35.2) alanlarında kadın öğrenciler daha çok ailelerinden yardım alırken erkek öğrenciler arkadaşlarından yardım almaktadırlar (sırasıyla; % 36.8, % 40.8, % 41.9, % 45.0). Arkadaşlarla ilgili sorunlar alanında hem kadın öğrencilerin (% 38.1) hem de erkek öğrencilerin (% 47.7) yardım almak için arkadaşlarına başvurdukları görülmektedir.

3.5. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Niyeti Düzeyi

Üniversite öğrencilerinin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetinin ve problem alanlarına bağlı olarak bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetini incelemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama 2.39 ($S = .51$) olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin çeşitli problem alanlarına ilişkin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin analiz sonuçları, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarına İlişkin Psikolojik Yardım Alma Niyetleri

<i>Problem alanları</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Duygusal sorunlar	394	2.87	1.43
Kişilik sorunları	386	2.73	1.51
Aileyle ilgili sorunlar	391	2.51	1.41
Akademik sorunlar	405	2.49	1.27
Arkadaşlarla ilgili sorunlar	393	2.47	1.33
Uyum sorunları	387	2.40	1.36
Sigara/madde kullanım sorunları	383	2.39	1.64
Romantik sorunlar	386	2.38	1.41
Cinsel sorunlar	388	2.15	1.42
Ekonomik sorunlar	395	2.05	1.24

Tablo 5'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin, bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetinin en yüksek olduğu alan duygusal sorunlar ve en düşük olduğu alan ekonomik sorunlar alanıdır.

3.6. Cinsiyete göre Psikolojik Yardım Alma Niyetinin Karşılaştırılması

Bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetinin kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında psikolojik yardım alma niyetinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir $t_{(303)} = 3.01$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$. Etkinin derecesi küçük düzeydedir. Analiz sonuçları, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Kadın ve Erkekler Arasında Psikolojik Yardım Alma Niyetine İlişkin Farklılıkların Karşılaştırılması

	Cinsiyet		<i>t</i>	<i>sd</i>
	Kadın	Erkek		
Psikolojik Yardım Alma Niyeti	26.02 (9.79)	22.77 (10.29)	3.01*	353

*Not** = $p < .01$. Standart sapmalar, ortalamaların altındaki parantezlerin içinde yer almaktadır.

Tablo 6'da sunulduğu gibi kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 26.02$, $S = 9.79$) bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyeti erkek öğrencilere ($\bar{X} = 22.77$, $S = 10.29$) göre daha yüksektir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, problem alanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, problem alanlarına bağlı olarak hangi yardım kaynaklarını kullandıkları ve söz konusu yardım kaynaklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğu ve son olarak, psikolojik yardım alma niyetlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmanın birinci amacına yönelik olarak elde edilen bulgular, sık sık ve her zaman düzeyinde üniversite öğrencilerinin daha çok duygusal sorunları yaşadığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, hiçbir zaman düzeyinde öğrencilerin en az cinsel sorunları yaşadığı görülmüştür. Bu bulgu üniversite öğrencileriyle yürütülen önceki araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012). Ayrıca araştırma bulguları, öğrencilerin duygusal sorunlar dışında sık sık ve her zaman düzeyinde en çoktan en aza doğru sırasıyla; romantik sorunları, ekonomik sorunları, akademik sorunları, kişilik sorunlarını, uyum sorunlarını, aileyle ilgili sorunları ve arkadaşlarla ilgili sorunları yaşadığını göstermiştir. Bunların dışında, öğrencilerin nadiren ve hiçbir zaman düzeyinde ikinci sırada sigara/madde kullanım sorunlarını yaşadığı bulunmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bu sıralamada bu konuda daha önce yürütülen araştırmaların bulgularıyla genel olarak tutarlılık göstermektedir (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Horenstein, 1976; Schweitzer, 1996). Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi birinci ve ikinci sınıf öğrencisidir. Dolayısıyla, yaşanan problem alanlarının sıralamasının bu şekilde olması öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemden kaynaklanmış olabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular ruh sağlığı uzmanlarının öğrencilere, özellikle duygusal sorunlar konusunda yardımcı olmaya önem vermesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak elde edilen bulgular, kadın ve erkek öğrenciler arasında aileyle ilgili sorunlar, romantik sorunlar, duygusal sorunlar, sigara/madde kullanım sorunları ve kişilik sorunları problem alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, akademik sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar, ekonomik sorunlar, uyumla ilgili sorunlar ve cinsellikle ilgili sorunlar problem alanlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aileyle ilgili sorunlar alanında hiçbir zaman ve nadiren düzeylerinin yüzdeleri birlikte değerlendirildiğinde bu sorunu, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha az oranda yaşadığı görülmektedir. Bazen seçeneğini hem romantik sorunlar alanında hem de duygusal sorunlar alanında kadın öğrenciler; hiçbir zaman seçeneğini ise hem romantik sorunlar alanında hem de duygusal sorunlar alanında erkek öğrenciler daha çok tercih etmiştir. Öte yandan, sigara/madde kullanım sorunlarında hiçbir zaman düzeyini kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok oranda tercih ettiği görülmektedir. Kişilik sorunları alanında ise hiçbir zaman ve nadiren düzeylerinin yüzdeleri birlikte ele alındığında, bu sorunu erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha az oranda yaşadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, aileyle ilgili sorunları, romantik sorunları, duygusal sorunları ve kişilik sorunlarını kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok, sigara/madde kullanım sorunlarını ise erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha çok yaşamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu daha önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Örneğin, Schweitzer (1996) cinsel rahatsızlık, duygusal sıkıntılar ve sağlıkla ilgili sorunları kadınların daha çok yaşadığını bulmuştur. Kacur ve Atak (2011) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada da yaşam sorunları, ekonomik sorunlar, sağlık sorunları, kötü alışkanlıklarla ilgili sorunlar, çevreyle iletişim sorunları, aile ve toplumla ilgili sorunlar, kendini ifade etme sorunları ve psikolojik destekle ilgili sorunlar alanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu; kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilere göre söz konusu sorunları daha fazla oranla yaşadığı bulunmuştur. Aynı araştırmada, bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi ders çalışma ve sınavla ilgili sorunları ve eğitim sorunlarını

yaşama düzeyine ilişkin kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulara göre ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar, psikolojik yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere ulaşmaya çalışırken cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdırlar.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik olarak elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin, sorunlarıyla başa çıkmak için bir ruh sağlığı uzmanı dışında ilk olarak ailelerine ve arkadaşlarına yöneldiklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, bu konudaki önceki araştırma bulgularını desteklemektedir. Örneğin, Sheffield, Fiorenza ve Sofronoff (2004) yürüttükleri çalışmada, ruhsal bir sıkıntı veya kişisel, duygusal veya davranışsal sorun yaşayan 15-17 yaş arasındaki gençlerin ebeveyn veya aile üyeleri ile arkadaşları diğer profesyonel olmayan kaynaklara göre daha fazla tercih ettiğini bulmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, söz konusu kaynakların, öğrencileri profesyonel hizmetlerden yararlanmaya teşvik etmede önemli bir role sahip olabileceklerini göstermektedir. Öğrencilerin ailelerini ilk sırada başvurulan yardım kaynağı olarak rapor etmiş olmalarından hareketle, profesyonel psikolojik yardım almanın önemi ve gerekliliği konusunda ailelere yönelik bilgi verici çeşitli eğitim programlarının ve psikoeğitim gruplarının geliştirilip yürütülmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Benzer biçimde, arkadaşların da öncelikli yardım kaynağı olarak görülmesi nedeniyle, üniversitelerde, akran danışmanlığı gibi çeşitli yardım programlarından yararlanılabilir. Ayrıca araştırmanın üçüncü amacına yönelik olarak elde edilen bulgulara göre, problem alanlarına bağlı olarak öğrencilerin başvurdukları profesyonel olmayan yardım kaynaklarının değiştiği de görülmektedir. Sears'ın yaptığı bir çalışmada (2004) aynı bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi aileyle ilgili sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar alanlarında öğrencilerin daha çok arkadaşlarına yöneldikleri açığa çıkmıştır. Diğer taraftan aynı çalışmada okulla ilgili sorunlar alanında öğrencilerin ailelerinden, sigara/madde kullanım sorunları alanında arkadaşlarından yardım aldığı bulunmuştur. Bu çalışmada Sears'ın araştırmasının tersine okulla ilgili sorunlar alanında öğrencilerin arkadaşlarından ve sigara/madde kullanım sorunları alanında ailelerinden yardım aldığı belirlenmiştir. Bu bulguların yanı sıra, öğrenciler hiçbir problem alanında, öğretim elemanlarını birinci sırada başvurulabilecek yardım kaynağı olarak belirtmemiştir. Bu konuda yürütülen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Demir ve Koydemir (2005) akademik sorunlar alanında öğrencilerin yardım almak için akademik danışmanlarına yöneldiklerini bulmuştur. Diğer taraftan Raviv, Sills, Raviv ve Wilansky (2000) arkadaşların, öğretmenlere yardım almak için en az oranda yönlendirildiğini belirlemiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının, öğrencileri psikolojik sorunlarının çözümünde uygun birimlere sevk etme konusunda rol almalarının aslında gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü amacına yönelik olarak elde edilen bulgular, problem alanlarına bağlı olarak kullanılan yardım kaynaklarının akademik sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar, uyum sorunları, sigara/madde kullanım sorunları ve cinsellikle ilgili sorunlar problem alanlarında cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Akademik sorunlar, uyum sorunları, sigara/madde kullanım sorunları ve cinsellikle ilgili sorunlar alanlarında kadın öğrenciler daha çok ailelerinden yardım alırken erkek öğrenciler arkadaşlarından yardım almaktadırlar. Bu bulgu Schonert-Reichl ve Muller, (1996) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Onların çalışmasında da cinsiyete göre psikolojik yardım almak için kullanılan yardım kaynaklarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve aynı bu çalışmada olduğu gibi kadınların erkeklere göre daha fazla oranda ailelerine yöneldikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları arkadaşlarla ilgili sorunlar alanında hem kadın öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin yardım almak için yine arkadaşlarına başvurduklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın bu bulgusunun, yardım alınan konuya bağlı olarak kadın ve erkeklerin başvurdukları kişilerin de değiştiğini göstermesi açısından dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğrencilerin farklı konularda psikolojik yardım almak için farklı kaynakları yeterli veya güvenilir bulduğu biçiminde yorumlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen en çarpıcı bulgunun araştırmanın beşinci amacına yönelik olarak elde edilen bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu bulguya göre, üniversite öğrencilerinin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bu konuda yürütülen daha önceki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Raviv, Sills, Raviv ve Wilansky, 2000; Setiawan, 2006; Tishby vd., 2001). Psikolojik yardım almanın önündeki çeşitli engeller (ö., psikolojik yardım alma nedeniyle damgalanma korkusu, hizmetin nerden alınabileceğine ilişkin bilgi eksikliği vb.) bu bulgunun olası nedenlerinden biri olabilir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, üniversite öğrencilerinin bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerini etkileyen veya onları bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım almaktan alıkoyan engellerin belirlenmesi ve önlenmesine yönelik müdahalelerin yapılması gerekli görülmektedir. Bunun yanında, araştırma bulguları öğrencilerin en çok duygusal sorunlar alanında psikolojik yardım alma niyetinin yüksek olduğunu ve ekonomik sorunlar alanında psikolojik yardım alma niyetlerinin en düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları Setiawan'ın (2006) yaptığı araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda yer almamaktadır. Setiawan'ın araştırmasında öğrencilerin en çok akademik sorunlar alanında psikolojik yardım alma niyetinin yüksek olduğu ve cinsel sorunlar alanında psikolojik yardım alma niyetlerinin en düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok sorun yaşadığı problem alanına ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgular onların en çok duygusal sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Öğrencilerin en çok sorun yaşadığı problem alanının ve bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetinin en yüksek olduğu problem alanının aynı olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın son amacına yönelik olarak elde edilen bulgular, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım alma niyetlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu bu konuda yürütülen daha önceki araştırma bulgularını desteklemektedir (Deane ve Todd, 1996; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Raviv, Raviv, Vago-Gefen ve Fink, 2009, Sherer, 2007; Tishby vd., 2001). Özetle, psikolojik yardım alma niyetinin kadınlar ve erkekler arasında karşılaştırıldığı araştırmalarda, kadınların psikolojik yardım almaya ilişkin daha istekli olduğu açığa çıkmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin ruh sağlığı hizmetlerinden daha fazla yararlanmaları için onları söz konusu hizmetlerden yararlanmaktan alıkoyan faktörlerin araştırılmasına ve bu faktörlerin ortadan kaldırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri, araştırmanın sadece tek bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ayrıca, bu araştırmada uygun örnekleme yönteminin kullanılmış olması da bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda, hem farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine ulaşılmasının hem de farklı örnekleme yöntemlerinin kullanılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise üniversite öğrencilerine, problem alanları ölçeğinde yer alan on problem alanının sunulmuş olması ve söz konusu alanlarda ne düzeyde sorun yaşadıklarını belirtmelerinin istenmiş olmasıdır. Üniversite öğrencilerine, problem alanları ölçeğinde yer alan sorunlar dışında herhangi bir tür sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmamıştır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin, problem alanları, profesyonel olmayan yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetinin yalnızca cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış olması bir başka sınırlılık olarak görülmektedir. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda, problem alanları, profesyonel olmayan yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyeti üzerinde farklı değişkenlerin rolünün araştırılması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin hangi tür sorunları daha çok yaşadığını, yaşadıkları sorunlara bağlı olarak hangi yardım kaynaklarını kullandıklarını ve psikolojik yardım alma niyetlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen bu araştırmanın bu konuyla ilgilenen uygulayıcılara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları bir bütün

olarak değerlendirildiğinde, üniversitelerde sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri konusunda kampüs içinde yürütülecek bilgilendirme çalışmaları hem daha çok öğrencinin bu hizmetlerden yararlanmasına hem de öğrencilerin bu hizmetlerden daha fazla oranda yararlanmasına yol açabilir. Ayrıca ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların, kadın ve erkek danışanlara ulaşmaya çalışırken farklı yolları kullanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Boldero, J., & Fallon, B. (1995). (Özet) Adolescent help-seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence, 18*, 193-209.
- Çankaya, Z. C., Altun, E., & Sürücü, M. (2007). *Problem alanları ve psikolojik yardım aramaya gönüllülük ölçeği: Geçerlik ve güvenilirliği*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunuldu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Deane, F. P., & Todd, D. M. (1996). Attitudes and intentions to seek professional psychological help for personal problems or suicidal thinking. *Journal of College Student Psychotherapy, 10*, 45-59.
- Demir, A., & Koydemir, S. (2005). *Odtü öğrencilerinde yardım arama davranışı*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunuldu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-107.
- Güneri-Yerin, O., Aydın, G. & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for Advancement of Counseling, 25*(1), 53-63.
- Horenstein, D. (1976). Presenting problems of students at a university psychological clinic. *Journal of Clinical Psychology, 32*(2), 379-384.
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*(2), 273-297.
- Kessler, R. C., Berglund P. A., Bruce, M. L., Koch, R., Laska, E. M, Leaf, P. J.,... Wang, P. S. (2001). The Prevalence and correlates of untreated serious mental illness. *Health Services Research, 36*, 987-1007.
- Kessler, R. C., Berglund P. A., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005b). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry, 62*, 593-602.
- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal, 41*(1), 167-181.
- Koydemir, S., Erel, Ö., Yumurtacı, D., & Şahin, G. N. (2010). Psychological help-seeking attitudes and barriers to help-seeking in young people in Turkey. *International Journal for Advancement of Counseling, 32*, 274-289.
- Özbay, Y. (1996). *Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki*. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde bildiri olarak sunuldu, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 5-13.
- Raviv, A., Raviv, A. Vago-Gefen, I., & Fink, A. S. (2009). The personal service gap: Factors affecting adolescents' willingness to seek help. *Journal of Adolescence, 32*, 483-499.
- Raviv, A., Sills, R., Raviv, A., & Wilansky, P. (2000). Adolescents' help-seeking behaviour: the difference between self-and other-referral. *Journal of Adolescence, 23*, 721-740.
- Rickwood, D. J., & Brathwaite, V. A. (1994). Social-psychological factors affecting help-seeking for emotional problems. *Social Science & Medicine, 39*(4), 563-72.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi J. (2005). Young people's help seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health, 12.01.2013 tarihinde* <http://www.auseinet.com/journal/vol4iss3suppl/rickwood>. adresinden alınmıştır.

- Rickwood, D. J., Deane, F. P., & Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *The Medical Journal of Australia*, 187(7), 35-39.
- Schonert-Reichl, K. A., & Muller, J. R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 705-731.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77.
- Setiawan, J. L. (2006). Willingness to seek counselling, and factors that facilitate and inhibit the seeking of counselling in Indonesian undergraduate students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(3), 403-419.
- Sears, H. A. (2004). Adolescents in rural communities seeking help: who reports problems and who sees professionals? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2) 396-404.
- Sheffield, J. K., Fiorenza, E., & Sofronoff, K. (2004). Adolescents' willingness to seek psychological help: promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 495-507.
- Sherer, M. (2007). Advice and help-seeking intentions among youth in Israel: Ethnic and gender differences. *Journal of Sociology & Social Welfare*, XXXIV(3), 53-76.
- Tishby, O., Turel, M., Gumpel, O., Pinus, U., Lavy, S. B., Winokour, M., & Sznajderman, S. (2001). Help-seeking attitudes among Israeli adolescents. *Adolescence*. 36(142), 249- 264.
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117, 180-185.

Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Cyberbullying Sensibility Scale: Validity and Reliability Study

Taşkın Tanrıkulu**

Hüseyin Kınay***

Osman Tolga Arıca****

Özet: Bu çalışmanın amacı, siber zorbalık duyarlılığını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin ilk psikometrik bulgularını incelemektir. Siber zorbalık duyarlılığı, “internet, cep telefonu gibi siber araçların kullanımı esnasında zorbaca davranışlara maruz kalmaya yol açabilecek davranışlardan uzak durma, bu türlü tehditlerin varlığından haberdar olma ve tedbir alma, tehdit oluşturabilecek uyarıcıları fark etmeye yönelik dikkati yüksek tutma davranışları” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmaya İstanbul ilinde öğrenim gören 663 lise öğrencisi katılmıştır. Ölçek üzerinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde tek faktörlü ve bu tek faktör altında toplam varyansın %46.65’ini açıklayan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yapı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum değerlerinin modeli doğruladığı görülmüştür (Ki-kare $\chi^2/sd= 3,220$, RMSEA= .082). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .83 ile .90, iki yarı test- güvenirlilik katsayıları .75 ile .84 arasında, bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının tümleşik grup için .42 ile .63 arasında sıralandığı ve %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yargısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, siber zorbalık duyarlılığı, geçerlik, güvenirlilik

Abstract: The aim of this study was to carry out validity and reliability analysis of the scale developed to measure cyberbullying sensibility. 663 students in Istanbul took part in the research. First, factor analysis was conducted on the scale. In the exploratory factor analysis, a model that explained 46,65 % of the total variation of single factor. The model was analyzed with confirmatory factor analysis and it was seen that goodness of fit indices confirmed the model (Ki-kare $\chi^2= 3,220$, RMSEA= .082). Co-efficiency of the internal consistency of the scale were .83 and .90, split half test reliability co-efficiency were .75 and .84. Furthermore, the item-total correlation changed between .42 and .63 and the all the differences in the average of 27 % sub-above groups were found to be significant. According to these results, the scale was valid and reliable.

Keywords: Cyberbullying, cyberbullying sensibility, validity, reliability

GİRİŞ

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yenilikler hızla devam etmekte ve bu yeniliklerin en yaygın görünümü de teknolojinin eğitimde kullanımıyla ilgili olmaktadır. Öğrenciler için teknolojinin hayatlarındaki yeri sadece eğitimle sınırlı kalmamaktadır. Teknolojik olanaklar akademik bilgiye çabuk ve kolay şekilde ulaşmayı sağladığı gibi sosyal ilişkileri de etkilemektedir. Okullarda sosyal ilişkilerde yaygın bir problem olan akran zorbalığı (Sentenac, Gavin, Arnaud, Molcho, Godeau ve Gabhainn, 2011) teknolojik olanakların yaygınlaşmasıyla biçim değiştirerek bu araçların başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılmaya başlanmasına yol açmıştır (Wright, Joy, Christopher ve Heather, 2009) Bu durum özellikle okullarda akran zorbalığının yeni bir formu olan ve siber zorbalık olarak adlandırılan problemi yeni bir sorun olarak ortaya çıkarmıştır (Baker ve Kavşut, 2007).

* Bu çalışma 2011 yılında XI.Ulusal PDR Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuş ve özeti bildiri kitapçığında basılmıştır

** Öğr.Gör., Fatih Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ttanrikulu@fatih.edu.tr

*** Arş.Gör., Fatih Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, hkinay@fatih.edu.tr

**** Doç.Dr., Fatih Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, oaricak@fatih.edu.tr

Arıcak'a (2011) göre siber zorbalık, "bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkişel tarzda zarar verme davranışlarının tümüdür". Siber zorbalık diğler bir şekilde de, "zarar vermek amacıyla, bir birey ya da grup tarafından, elektronik posta, cep telefonu, çağrı cihazı, kısa mesaj servisi ve web siteleri gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içeren; kasten, tekrarlayıcı bir şekilde ve düşmanca davranışları destekleyen davranışlar" şeklinde tanımlanmaktadır (Agatston, Kowalski ve Limber, 2007; Ang ve Goh, 2010; Patchin ve Hinduja, 2006; Totan, 2007; Wright ve ark., 2009).

Siber zorbalığın iki türü bulunmaktadır. İlki olayın daha çok teknik yönüyle ilgilidir. Bu zorbalık, sistemleri veya elektronik araçları işlemez hale getirmek için, şifreleri ele geçirmek, web sitelerini hekleme, spam bulunduran mailler göndermek gibi eylemleri içeren elektronik zorbalıktır (e-bullying). İkincisi ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, kişileri sürekli rahatsız etme, alay etme, isim takma, dedikodu yayma, internet üzerinden hakaret etme ya da kişinin rızası olmadan kişisel bilgilerini veya görüntülerini yayınlama gibi eylemleri içeren elektronik iletişim zorbalığıdır (e-communication bullying) (Arıcak, 2011).

Zorbalığın bir türü olarak özellikle son zamanlarda oldukça yaygınlaşan (Arıcak ve ark., 2008) bir problem olan siber zorbalık, genel zorbalıktan farklı nitelikler göstermektedir. Zorbalık ve siber zorbalık birbirini besleyen davranışlar olmakla birlikte (Jose, Kljakovic, Scheib ve Notter, 2011) şu nitelikler bakımından birbirinden ayrılmaktadır. İlk olarak siber zorbaca davranışlarda bulunan kişiler bu davranışlarını, kimlikleri ortaya çıkmadan yapabilmektedirler. İkinci olarak, geleneksel zorbalıkta olayın gerçekleştiği yerde olup, buna şahit olanlar zorbalığın farkında olurken, siber zorbalığı sadece uygulandığı ortamdakiler değil, teknolojik olanaklar aracılığıyla diğler insanlar da öğrenebilmektedir. Üçüncü olarak siber zorbaca davranışlarda cinsellik daha yaygın ve kolay kullanılabilir. Son olarak geleneksel zorbalıkta kurban zorbalığın gerçekleştiği ortamdan uzaklaştığında bundan kurtulurken siber zorbalıkta kurbanın zorbaca davranıştan kurtulabileceği bir siber alan bulunmamaktadır (Ayas ve Horzum, 2010).

Siber zorbalık, son 10 yılda başta Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada olmak üzere, internet ve online teknolojileri yoğun olarak kullanan ülkelerde baş göstermiş ve hızla yayılan ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır (Arıcak, 2009). NCEs'e (2011) göre Amerika okullarında sadece rapor edilen siber zorbaca davranışlara maruz kalma oranı % 12,8 dir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar lise öğrencilerinin en az yarısının siber zorbaca davranışlara maruz kaldığı ya da böyle bir duruma şahit olduğunu (Qing, 2005; Wright ve ark., 2009), siber zorbaca davranışları yapmanın erkekler arasında kızlardan daha yaygın olduğunu, siber zorbalığa maruz kalma ile zorbaca davranışlarda bulunma arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğunu (Arıcak, 2009; Baker ve Kavşut, 2007; Şahin ve ark., 2010), bununla birlikte siber mağduriyetin kızlarda daha yüksek olduğunu (Maher, 2008), farklı açılardan siber zorba davranışlara maruz kalan öğrencilerin kendilerinin de siber zorba davranışlarda bulunduğunu (Şahin ve ark. 2010) ve devlet okullarında siber zorbaca davranışların daha fazla olduğunu (Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydin, 2008) göstermektedir.

Siber zorbaca davranışlara maruz kalanların düşük özsaygıya sahip olduğu da anlaşılmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2010). Ayrıca siber zorbalığa maruz kalanlarda kızgınlık, moral bozukluğu, huzursuzluk duyguları yaygın olarak gözlenmekle birlikte (Ayas, 2011), bu durum intihara kadar uzanan yıkıcı birçok ruh sağlığı problemine yol açabilmektedir (Arıcak ve ark., 2008).

1.1. Siber Zorbalık Duyarlılığı

Duyarlılık (sensitivity), tehdit edici uyaranlardan uzak durma ve karşılaşmaktan sakınma davranışını ifade etmektedir. Bu sebeple duyarlılık düzeyi yüksek insanlarda duygusal tehditlere karşı düşük uyarılma eşiği bulunmaktadır. Duyarlılığı yüksek insanlarda, tehdit edici durum ya da uyaran karşısında aşırı uyanık olmaya çalışma, bu anlamda çevrelerini kontrol etme, olası tehdit uyaranlarına karşı, bunları tanımaya çalışma ve bunların kendilerini incitmesine olanak vermemesi için önlemler geliştirme davranışları gözlenir (Bayezid, 2000). Buld ve Clopton (1985)'a göre duyarlılığa sebep olan tehdit, gerçek bir fiziksel tehlike durumu olabileceği gibi disforik duyguyu engellemek veya yasaklanmış dürtülerle de bağlantılı olabilir (Akt: Bayezid, 2000).

Duyarlılık, kaygı verici uyaranlarla karşılaşıldığında bireyin bunlarla baş etmek için başvurduğu çözümlerden birisidir. Kaygı verici uyaranlarla karşılaşan bazı insanlar bunları görmezden gelmeye veya bastırmaya çalışırken bazıları bu uyaranlara karşı farkındalığı artırarak kaygı verici durumları kendilerinden uzak tutmaya çalışırlar (Krahé, Möller, Berger ve Felber, 2011; Rohrmann, Netter, Hennig ve Hodapp, 2003). Duyarlılık daha çok entellektüalizasyon, obsesyon ve ruminatif uyanıklık şeklinde ortaya çıkan bir durumdur (Donald ve Patten, 1979; Man, 1990; Olson ve Zanna, 1982). Bu anlamda duyarlılık, tehlike olarak algılanan uyarıcıyı veya bu uyarıcıyla karşılaşıldığı zaman ortaya çıkabilecek olumsuz durumları düşünme, zihnin sürekli olası olumsuz durumlarla meşgul olması gibi davranışlarla kendini gösterebilir (Zanna ve Aziza, 1976). Bununla birlikte duyarlılığı yüksek olan bireylerde gözlenen bir durum da farkındalığın artmış olmasıdır. Bu durum içsel ve dışsal uyarıcıların gözlemlenebildiği bir süreci ifade eder. Dikkatin istemli bir şekilde yaşantılara odaklanmasını içermektedir. Bu nedenle dikkat, farkındalığın temel bileşenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Çatak ve Ögel, 2010; Raffone, Tagini ve Srinivasan, 2010).

Siber zorbaca davranışlar da kişi için tehdit algısı oluşturabilen bir durumdur. Bu sebeple bunu tehdit olarak algılayan bireylerde duyarlılık durumunun gözlenmesi beklenebilir. Bu anlamda siber zorbalık duyarlılığı, “internet, cep telefonu gibi siber araçların kullanımı esnasında zorbaca davranışlara maruz kalmaya yol açabilecek davranışlardan uzak durma, bu türlü tehditlerin varlığından haberdar olma ve tedbir alma, tehdit oluşturabilecek uyarıcıları fark etmeye yönelik dikkati yüksek tutma davranışları” olarak tanımlanabilir (Tanrıkulu, 2011).

Siber zorbalık yeni bir problem olarak karşımıza çıktığı için bu soruna ilişkin yapılacak çalışmalarda siber zorbalığın farklı boyutlarını ölçen ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Literatür incelendiğinde siber zorbalık duyarlılığını ölçen yurtiçinde veya yurtdışında hazırlanmış herhangi bir ölçüğe rastlanmamıştır. Bu anlamda siber zorbalığa ilişkin bir duyarlılık ölçeğinin konuyla ilgili araştırma ve çalışmalar için bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma, alandaki bu ihtiyaç doğrultusunda teorik ve pratik çalışmalarda kullanılmak üzere bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik ilk çalışma Nisan 2011'de İstanbul Anadolu yakasındaki farklı ortaöğretim okullarında eğitim görmekte olan 175 öğrenci üzerinde yapılmıştır (97 erkek, 78 kız). Bu uygulamadaki katılımcıların 5'i (%2.9) 16, 65'i (%37.1) 17, 86'sı (%49.1) 18, 17'si (%9.7) 19 ve 2'si de (%1.1) 20 yaşındadır ($\bar{X}=17.69$, $SS=.73$). Ölçeğin test tekrar test çalışması ise 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili ikinci analiz, Kasım 2011'de İstanbul genelinde farklı ortaöğretim okullarında eğitim görmekte olan ve ilk uygulamadaki

katılımcılardan bağımsız 663 öğrencinin verileri üzerinde yapılmıştır (323 kız, 340 erkek). Bu uygulamadaki katılımcıların 102'si (% 15,4) 15, 204'ü (% 30,8) 16, 218'i (% 32,9) 17, 121'i (%18,3) 18, 18'i (%2,7) 19 yaşındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 16,62'dir.

2.2. Veri toplama Araçları

Bu araştırmada, çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilmekte olan Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 14 maddeden oluşmakta olup üçlü (Evet, Bazen, Hayır) skala üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçeğin psikometrik özellikleri bulgular kısmında verildiğinden burada ayrıntıya girilmemiştir.

3.3. İşlem

Ölçeğin geliştirilmesi sırasında öğrencilerin karşılaştıkları siber zorbaca davranışların neler olduğu konusunda literatür taraması yapılmış ve sanal ortamlarda risk oluşturan durumlar hakkında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerden bilgi alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda siber zorbaca davranışlara ilişkin duyarlılığı yansıttığı düşünülen 15 madde belirlenmiştir. Belirlenen bu maddeler siber zorbalık konusunda daha önce araştırma yapmış üç akademisyene gösterilmiş ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, maddelerde ifade edilen durumların üçlü skala üzerinden cevaplanacağı bir şekilde sokulduktan sonra dil ve anlatım özellikleri bakımından Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman olan bir akademisyene kontrol ettirilmiştir. Oluşturulan bu form asıl uygulamadan önce beş orta öğretim öğrencisine gösterilmiş, öğrencilere maddelerden neler anladıkları nitel olarak sorulmuştur. Ölçeğin 15 maddelik haliyle ilk uygulaması 2011 yılı Nisan ayının ilk haftasında yapılmıştır ve iki hafta sonra tekrar test uygulaması yapılmıştır. Bu ilk uygulamaya ilişkin istatistiksel sonuçlar ulusal bir kongrede bildiri olarak sunulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği ile ilgili daha doğru analizlerin elde edilmesi için örneklem büyüklüğünü artırarak ikinci bir çalışmanın yapılmasının doğru olacağına karar verilmiş ve bu amaçla Kasım 2011'de ilk uygulamadaki katılımcılardan farklı 663 öğrenciden elde edilen verilerle analizler tekrarlanmış ve detaylandırılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Toplanan veriler SPSS 17 paket programına girilmiş; ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi, iç tutarlılık güvenirlilik katsayısını hesaplamak için Cronbach Alfa analizi ve test yarılama tekniği, madde toplam korelasyonu ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısını bulmak için ise Pearson korelasyon tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin alt-üst%27 ortalamaları ise t testiyle karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda AMOS 16 programında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin Nisan 2011'de yapılan ilk analizinde öncelikle tüm maddeler için temel bileşenler analizi bağlamında açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İlk analizde bileşen matriksi incelendiğinde ikinci madde dışında tüm maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu nedenle ikinci madde çıkartılarak faktör analizi tekrarlanmış ve tüm maddelerin birinci faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Bu tek faktör toplam varyansın %27.70'ini açıklamaktadır. Aynı zamanda çizgi grafiği (scree plot) üzerinde kırılma noktası incelenmiş, kırılma noktasından da ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Tek faktör altındaki faktör yükleri .31 ile .73 arasında değişmektedir. Elde edilen bu tek faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, modelin kabul edilebilecek düzeyde uygun olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd= 2.06$ ve $RMSEA=.078$). Ölçekteki kalan

14 madde anlamlı derecede tek faktör altında toplanmıştır. Böylece ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu yargısına varılmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur (Tanrıkulu, Kınay ve Arıcaç, 2011).

Ölçek, örneklem sayısı artırılarak Kasım 2011’de ikinci analize tabi tutulmuştur. Bu analizde 663 kişilik örneklem grubu rasgele bir şekilde ikiye bölünmüş ve grupların biri üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı ise ikinci grup üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Böyle bir yola başvurulmasının nedeni, açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan sonucun bu gruptan bağımsız başka bir örneklemde de doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesidir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları ise her iki grup üzerinde ayrı ayrı ve 663 kişilik tüm grup üzerinde yapılmıştır. Aşağıda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular verilmiştir.

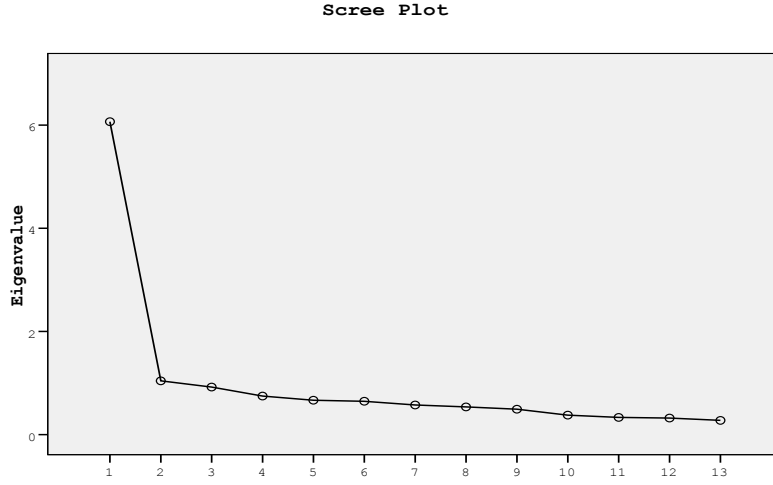
3.1. Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı faktör analizi. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin yapılmasından önce örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60’den yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .912, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1987,220 ($p < .001$) bulunmuştur. Tüm maddeler için temel bileşenler analizi bağlamında açımlayıcı faktör analizi için yapılan ilk analizde bileşen matriksi incelenmiş ve birinci maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olması şartını taşımadığı (Büyüköztürk, 2009) görüldüğünden madde çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Birinci madde çıkarılarak faktör analizi tekrarlandığında KMO örneklem uygunluk katsayısı .910, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1869,147 ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin bileşen matriksi incelendiğinde tüm maddelerin ilk analizde olduğu gibi birinci faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Bu tek faktör toplam varyansın % 46,658’ini açıklamaktadır. Aynı zamanda çizgi grafiği (scree plot) üzerinde kırılma noktası incelenmiş, kırılma noktasından da ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Tek faktör altındaki faktör yükleri .606 ile .758 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin bu tek faktörlü yapıdaki yükleri ve açıkladıkları varyans oranına ilişkin bilgiler gösteren Tablo 1 ve çizgi grafiği (scree plot) aşağıda verilmiştir.

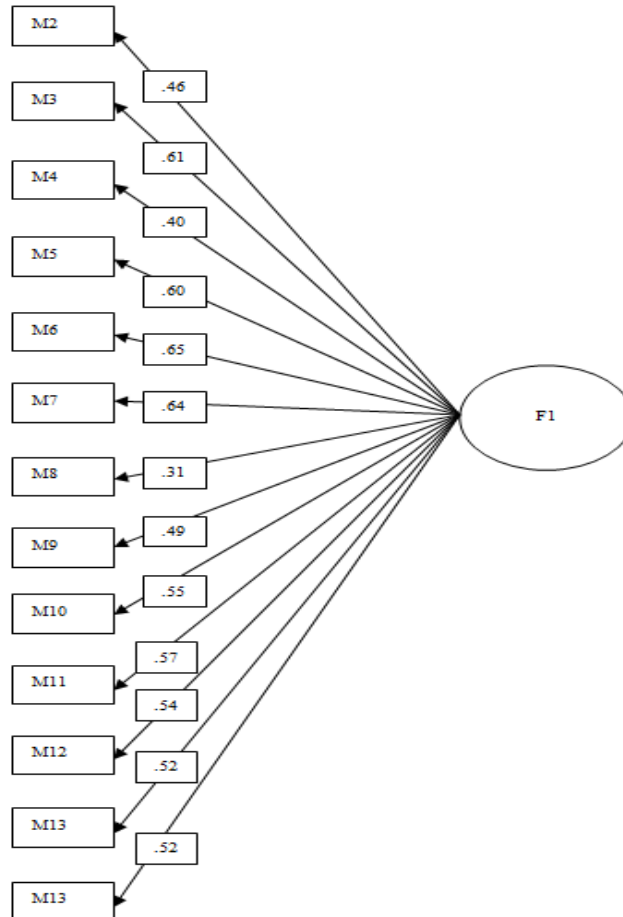
Tablo 1: Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği’nin Faktör Yükleri ve Açıkladığı Varyans Oranı

Maddeler	Faktör Yüğü
2. İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından çalınabileceğini göz önünde tutarım.	.697
3. Sosyal paylaşım sitelerinde (Facebook, Twitter vb.) özel bilgilerimin başkaları tarafından kötü amaçlı olarak kullanılabilceğini göz önünde bulundururum.	.682
4. Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışırım.	.632
5. Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur.	.709
6. Sanal ortamlardayken bir bilgisayar korsanının benim için de tehlike oluşturabileceğini göz önünde bulundururum.	.738
7. Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da yapabileceğini düşünürüm.	.758
8. İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşmam.	.607
9. Sanal ortamlarda küfür veya hakarete bulunan kişilerle iletişimimi keserim.	.671
10. Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşündüğüm olur.	.708
11. Sanal ortamlardaki iletişimde hakkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünürüm.	.696
12. İnternete girdiğimde internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabilceğini aklımda tutarım.	.648
13. Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumunda ne yapacağımı düşündüğüm olur.	.606
14. E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmam.	.709
Açıklanan Varyans (%)	46,658



Doğrulayıcı faktör analizi. Elde edilen tek faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan DFA’da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve χ^2/sd değerinin 3,220 olduğu görülmüştür. Bu değer beşten küçük olması nedeniyle kabul edilebilir bir değerdir (Meydan ve Şeşen, 2011). Uyum indeksi değeri ise RMSEA= .082 olarak bulunmuştur. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği’ne İlişkin Yol Diagramı ve Faktör Yükleri



3.2. Güvenirlik

Ölçeğin güvenirliliği (Cronbach Alpha), test yarılama ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve test yarılama, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapıldığı her iki grup için ayrı ayrı ve grupların tümleşik verileri için yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin İç Tutarlılık, İki Yarı ve Test Tekrar Korelasyonları

Grup	N	İç Tutarlılık	İki yarı	Test Tekrar
Grup 1	331	.904	.846	
Grup 2	332	.832	.751	
Toplam	663	.873	.805	
İlk ve ikinci uygulama	120			.63*

*p< .001

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı grup 1 (AFA’nın yapıldığı grup) için .904, grup 2 (DFA’nın yapıldığı grup) için .832 ve tüm tümleşik grup için .873 olarak bulunmuştur. Test yarılama yoluyla elde edilen iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ise grup 1 için .846, grup 2 için .751 ve tüm tümleşik grup için .805’dir. Test-tekrar test yöntemiyle güvenirlilik katsayısını belirleyebilmek amacıyla ölçek, 120 kişiye iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .63 olarak bulunmuştur.

3.3. Madde Analizi

Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeğinin madde-toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27’lik grupların madde puanlarının karşılaştırılması da her iki grup için ayrı ayrı ve grupların birleştirildiği tüm veriler üzerinden yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

	Madde-Toplam Korelasyonu*			t (Üst%27-Alt%27) **		
	Grup 1	Grup 2	Toplam	Grup 1	Grup 2	Toplam
M2	,626	,419	,533	11,695***	6,892***	12,716***
M3	,609	,548	,582	11,170***	8,383***	14,095***
M4	,565	,365	,474	11,964***	6,888***	12,609***
M5	,640	,534	,590	16,941***	14,085***	20,627***
M6	,670	,573	,619	15,272***	16,010***	22,235***
M7	,693	,567	,629	15,862***	14,517***	21,166***
M8	,536	,285	,419	10,335***	6,1580***	11,311***
M9	,604	,452	,530	10,642***	10,693***	15,549***
M10	,642	,506	,577	16,343***	13,634***	20,794***
M11	,632	,525	,577	16,163***	17,242***	23,091***
M12	,582	,498	,542	13,922***	11,785***	19,067***
M13	,537	,471	,494	13,559***	12,128***	19,047***
M14	,647	,469	,568	14,548***	9,666***	16,421***

*n=(Grup1)331,(Grup2)332, (Toplam)663 ** (n₁)89+ (n₂)90,=(Toplam)179 *** p< .001

Tablo 3 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının grup 1 için .537 ile .693, grup 2 için .285 ile .573 ve grupların tamamı için .419 ile .629 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Siber zorba davranışlarıyla ilgili üç farklı kesim tanımlanabilir. Siber zorbalığın mağdurları (kurbanlar), siber zorbaca davranışta bulunanlar (zorbalar) ve potansiyel mağdurlar. Zorbalığın önlenmesi ve azaltılmasında özellikle okullarda polisiye önlemler alınarak yapılacak çalışmalar hem yetersiz kalacak ve hem de okulla ilgili başka sorunların oluşmasına neden olabilecektir (Memduhoğlu ve Taştan, 2007). Zorbalığın azaltılmasında yapılması gereken öncelikli çalışma, yeni mağdurların oluşmasını engellemektir. Bu sebeple şu ana kadar zorbaca davranışlara maruz kalmamış olanların zorbaca davranışların neler olduğu, hangi davranışlarının siber zorbalığa maruz kalmalarına yol açabileceği konusunda bilgilendirilmesi, farkındalıklarının artırılması (Liau, Khoo ve Ang, 2008) ve siber zorbalık hakkında duyarlılık kazanmalarının sağlanması gerekmektedir.

Farkındalık düzeyinin verilen eğitimlerle artırılabilirdiği göz önüne alınırsa (Liau, Khoo ve Ang, 2008; Soliman ve Mathna, 2009; Sulistyawati, Wickens, ve Chui, 2011) siber zorbalık kapsamındaki davranışlara maruz kalacak yeni mağdurların oluşmasını önlemeye yönelik duyarlılığı geliştirici çalışmalar yapılabilir. Bunun için de siber zorbaca davranışlara duyarlılık hem ilişkisel hem de deneysel araştırmalarla incelenmelidir. Bu durum siber zorbalık duyarlılığını ölçen araçları gerekli kılmaktadır. Siber zorbalık kavramı yeni bir problem olarak karşımıza çıktığı için konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilen ölçek sayısı da sınırlıdır. Bu çalışmayla ergenlerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikleri açıklanmıştır.

Ölçekle ilgili açımlayıcı faktör analizi kapsamında yapılan analizlerde tek faktörlü bir yapının olduğu görülmüştür. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az %30 ve bir maddenin faktör yük değerinin .45 ve üstü olmasının yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2009) göz önüne alınırsa elde edilen değerler ölçeği tek faktörlü olarak nitelendirmek için yeterlidir. Elde edilen tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve uyum indeksi değerlerinin modelin uyumu için yeterli olduğu görülmüştür.

Ölçeğin güvenirlilik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık (Cronbach Alpha), test yarılama ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. İç tutarlılık ve test yarılama, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapıldığı her iki grup için ayrı ayrı ve grupların tümleşik verileri için yapılmıştır. Psikolojik testler için güvenirlilik katsayılarının .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenirliliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2009). Bu anlamda elde edilen değerler bakımından ölçek güvenilir olarak nitelenebilir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2009) göz önüne alınırsa, madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, siber zorbalığa ilişkin duyarlılık bakımından ayırt edici olduğu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği'nin psikometrik bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yönündedir. Bununla birlikte ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde kullanılması ölçeğin daha kullanışlı bir ölçek haline gelmesi açısından önemlidir. Ölçeğin bundan sonraki çalışmalarda kullanılırken bilgi vermesi açısından faktör analizi ve güvenirlilik analizlerinin tekrarlanması ölçekte ilgili daha tutarlı bulgulara ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S59-S60.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry & Human Development, 41*(4), 387-397.
- Arıcak, O.T. (2011).Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi, 2*(6):10-12.
- Arıcak, O. T. (2009), Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students, *Eurasian Journal of Educational Research, 34*, 167-184.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior, 11*(3), 253-261.
- Ayas, T., (2011). *Lise öğrencilerinin sanal zorba ve kurban olma yaygınlığı*. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir/Türkiye, 3-5 Ekim.
- Ayas T. ve Horzum M. B. (2010), Sanal zorba / kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi, 19*, 1-1.
- Baker, Ö.E. & F. Kavşut. (2007), Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 31-42.
- Bayezid, G. (2000), Bastırma Duyarlılık Ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Düşünen Adam, 13*(2), 99-106.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çatak, P. D. ve K. Ögel. (2010), Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri, 13*,85-91.
- Donald, J. W. & T.G. Patten. (1979). Repression-sensitization and nonverbal expressiveness. *Journal of PersonalityAssessment, 43*(2), 171-176.
- Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2011). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 1*-9.
- Krahé, B., Möller, I., Berger, A., & Felber, J. (2011). Repression versus sensitization in response to media violence as predictors of cognitive avoidance and vigilance. *Journal of Personality, 79*(1), 165-190.
- Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2008). Parental awareness and monitoring of adolescent internet use. *Current Psychology, 27*(4), 217-233.
- Maher, D. (2008). Cyberbullying: An Ethnographic Case Study of One Australian Upper Primary School Class. *Youth Studies Australia, 27*(4), 50-57.
- Man, A.F. (1990) Repression-sensitization and measures of adjustment. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 18*(1), 13-16.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taştan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34*(3), 69-83.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- National Center for Education Statistic (NCES), (2011). *Student reports of bullying and cyber-bullying: Results from the 2007 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey*. (NCES 2011 -316), Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Qing L.(2005), *Cyberbullying in schools: Nature and extent of Canadian adolescents' experience*. AERA conference. University of Calgary, Montreal, April.
- Olson, J.M. & M.P. Zanna. (1982), Repression-sensitization differences responses to a decision. *Journal of Personality, 50*, 46-57.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80*(12), 614-621.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148-169.
- Raffone, A., Tagini, A., & Srinivasan, N. (2010). Mindfulness And The Cognitive Neuroscience Of Attention and Awareness. *Zygon®, 45*(3), 627-646.
- Rohrmann, S., Netter, P., Hennig, J., & Hodapp, V. (2003). Repression-sensitization, gender, and discrepancies in psychobiological reactions to examination stress. *Anxiety, Stress & Coping, 16*(3), 321-329.

- Sentenac, M., Gavin, A., Arnaud, C., Molcho, M., Godeau, E., & Gabhainn, S. N. (2011). Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: A cross-national study between Ireland and France. *Journal of Adolescent Health, 48*(5), 461-466.
- Soliman, A. M., & Mathna, E. K. (2009). Metacognitive strategy training improves driving situation awareness. *Social Behavior and Personality: An international journal, 37*(9), 1161-1170.
- Sulistiyawati, K., Wickens, C., & Chui, Y. P. (2011). Prediction in situation awareness: Confidence bias and underlying cognitive abilities. *The International Journal of Aviation Psychology, 21*(2), 153-174.
- Şahin M., Sarı S. V., Özer Ö. ve Er S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*, 257-270.
- Tanrıkulu, T. (2011). Siber Zorbalık Duyarlılığı Nedir? http://www.siberzorbalik.com/?page_id=66. sitesinden 16.12.2011 tarihinde alınmıştır.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., ve Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior, 11*(6), 643-648.
- Totan, T. (2007), Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2),190-202.
- Wright, V. H., Joy J. B., Christopher T. Inman, & Heather N. O. (2009), Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education, 26*(1),35-42.
- Zanna, M.P. & Aziza, C., (1976). On the interaction of repression-sensitization and attention in resolving cognitive dissonance. *Journal of Personality, 44*, 577-593.

Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisi

Preservice Teachers' Web Pedagogical Content Knowledge and Relationship Between Teachers' Perceptions of Self Efficacy

Fatma Akgün*

Özet: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi ve öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilişkisinin ortaya konulmasıdır. Araştırma tarama modeli temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. Sınıfında farklı bölümlerde öğrenim gören 149 kadın ve 65 erkek olmak üzere toplam 214 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri *Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği* ve *Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği* aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen temel bulgular öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmazken, öğrenim görülen program ve internet kullanım sıklığı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının web pedagoji içerik bilgileri ve öğretmen özyeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Web pedagojik içerik bilgisi, web pedagojik içerik bilgisi ölçeği, öğretmen özyeterlik algısı, öğretmen özyeterlik ölçeği*

Abstract: The purpose of this study, analyzing of preservice teachers' web pedagogical content knowledge and put forward its relationship between teachers' perception of self efficacy. The research was designed based on the survey model. The study group of the research consist of 214 preservice teachers (including 149 females and 65 males) from the fourth grade of different department of Education Faculty at Trakya University in the 2011-2012 academic years. Data of the study were collected through Web Pedagogical Content Knowledge Scale and Teacher' Self-Efficacy Scale. Descriptive statistics, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test were used in the analysis of the data. Findings were showed that preservice teachers' pedagogical content knowledge was high level. There wasn't any significant difference between preservice teachers' web pedagogical content knowledge and gender variable, but there were significant difference between variable of the study program and the frequency of internet use. In addition, according to findings that there was found positive correlation between preservice teachers' pedagogical content knowledge and teachers' perception of self efficacy.

Keywords: *Web Pedagogical Content Knowledge, web pedagogical content knowledge scale, teachers' perception of self efficacy, teachers' perception of self efficacy scale*

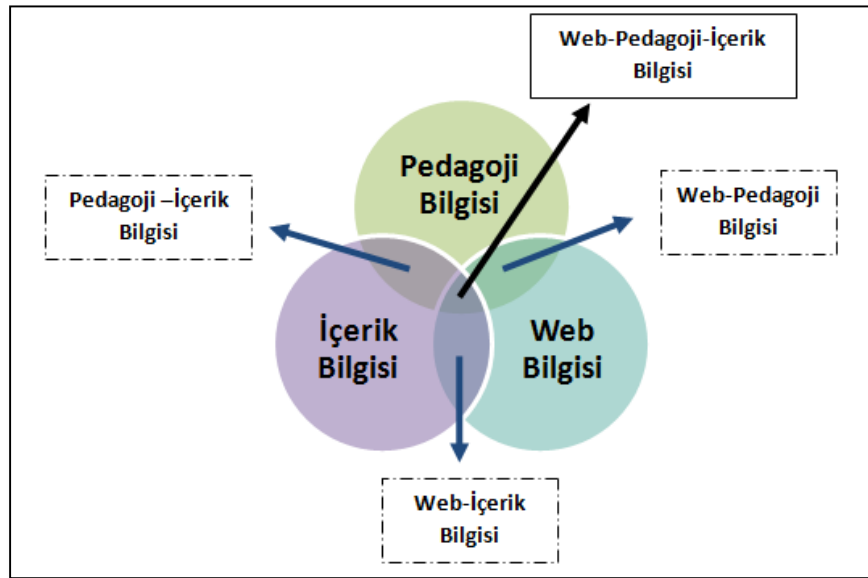
GİRİŞ

Bilgi toplumunun oluşturulması sürecinde, süregelen geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yerini teknoloji olanaklarının etkin bir biçimde kullanıldığı, öğrenci merkezli çağdaş uygulamaların alması kaçınılmazdır. Günümüzde, modern bilgi ve iletişim araçları ile bilgiye erişim geçmişe göre çok daha kolay hale gelmiş, öğrenen ve öğreten bireyler için eğitsel süreçleri zaman ve mekân bağımsız bir biçimde yürütebilme olanağı ortaya çıkmıştır. Yapılan teknolojik yenilikler, eğitim sisteminin yapısını ve aynı zamanda eğitim ve öğretim ortamlarında uygulanan öğrenme-öğretme etkinliklerini de etkilemektedir (Kuş, 2005). Bu tür teknolojik gelişmeler arasında önemli bir yere sahip olan Web'in günlük hayatta yoğun bir biçimde kullanılması, bu teknolojinin aynı zamanda öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik kullanmada da önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

* Yrd.Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fatmaa@trakya.edu.tr

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi toplumu bireylerini yetiştirebilmeleri için derslerini teknoloji ile bütünleştirmeleri beklenmektedir (Balcı, 2002; Çelik ve Kahyaoglu, 2007; Horzum, 2011). Bu çerçevede, teknolojiyi okullardaki öğretim süreçleri ile bir araya getirecek uygulayıcılar olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik bilgi, beceri ve algılarının yanı sıra teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve belirli düzeyde de olsa teknoloji araçlarının kullanımına yönelik yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Erdemir, Bakırcı ve Eydurhan (2009) çalışmalarında öğretmen adaylarının meslek yaşamında başarılı olabilmeleri için öncelikle teknolojinin eğitimdeki rolünü kabul edip, teknolojiyi kullanma becerilerine sahip olmaları gerektiğini, çünkü gelecek nesillerin teknoloji ile fazlasıyla iç içe olduğunu ve bu sebeple de teknolojik cihazları kullanmada da kusursuz olduklarını vurgulamışlardır.

İlgili alanyazında bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli bir hale getirebilmesini sağlayacak farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi, temelleri Shulman (1987) tarafından ortaya konan ve daha sonrasında teknolojik pedagojik içerik bilgisi gibi farklı bağlamlar ekseninde geliştirilen Web Pedagojik İçerik Bilgisi modelidir (Şekil 1). Bu model genel olarak diğer benzer yaklaşımlarda olduğu gibi pedagoji bilgisi, içerik bilgisi ve teknoloji bilgisi bileşenlerini temel alan ve aynı zamanda bu üç bileşenin birbiriyle karşılıklı etkileşimiyle oluşan bir yapı biçiminde ortaya çıkmaktadır. Modeli oluşturan yapı, öğrenilen duruma yönelik alan/içerik bilgisi ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki uygulamalar, süreçler, stratejiler, işlemler ve yöntemleri pedagoji bilgisi ile açıklamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Öte yandan teknolojik pedagojik içerik bilgisi yapısından farklı olarak, web pedagojik içerik bilgisi yapısında yer alan web bilgisi, web araçları, web tabanlı iletişim veya web tabanlı etkileşim gibi genel web kullanımı hakkındaki bilgiyi içermektedir (Horzum, 2011).



Şekil 1: Web Pedagojik İçerik Bilgisi (Horzum, 2011)

Konuyla ilgili olarak Gömleksiz ve Fidan (2011) tarafından yapılan çalışmada, günümüzde teknoloji odaklı modellerden pedagoji odaklı modellere doğru bir yönelim olduğu vurgulanırken, teknoloji odaklı modellerde öğretmenlerin sadece teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve beceri edinmeleri gerektiğini fakat pedagoji odaklı modellerde ise öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanım bilgilerini pedagoji bilgileri ile birleştirmesi gerektiği açıklanmıştır. Web pedagojik içerik

bilgisi ve modele temel oluşturan diğer yaklaşımlardan da anlaşıldığı gibi öğretimsel vurgunun yalnızca teknolojiye değil aynı zamanda teknoloji ile bütünleştirilmiş bir biçimde sunulan içeriğe ve bu içeriğin nasıl sunulacağına ilişkin yapılan bir öğrenme yaklaşımına doğru olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımın gerekliliğine vurgu olarak öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkin bir biçimde kullanabilmeleri için mevcut potansiyelin farkında olmaları, öğrencilerin gereksinimlerine uygun araç ve yöntemleri seçmeleri, öğretim yöntemlerini etkili bir biçimde tasarlamaları ve yeni öğretim stratejileri geliştirmeleri gerektiği bir gerçektir (Demiraslan ve Usluel, 2008). Alanyazı çalışmalarında da görüldüğü gibi nitelikli ve kaliteli bir eğitim ve öğretim sistemi için web, pedagoji ve içerik bilgisi birlikteliğinin sağlanacağı yeni öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının kaçınılmaz olduğu görülmektedir. İlgili alanyazında (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011; Çil, 2008; Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009; Gömleksiz ve Fidan, 2011; İşman ve Canan, 2008; Kazu ve Erten, 2011; Mishra ve Koehler, 2006; Pala, 2006; Shulman, 1987; Yurdakul, 2011;) eğitim ve öğretimde teknolojinin kullanımının vazgeçilmez olduğu ve öğretmen adaylarının bu alanda yetiştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Yeni nesil gençlerinin teknolojiye merakının çok fazla olması dolayısıyla bu nesillere ders verecek öğretmen adaylarının da eğitimde teknolojiyi kullanırken deneyimli ve bilgili olmaları gerekmektedir. Yurdakul (2011) “Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından İncelenmesi” konulu çalışmada, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin ve bu düzeylerinin, bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanım düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığının ortaya konulması amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlilikleri açısından kendilerini ileri düzeyde gördükleri, bununla birlikte teknopedagojik eğitimin alt boyutları olan tasarım, uygulama ve etik konularında ileri düzeyde gördükleri, uzmanlaşma konusunda ise kendilerini orta düzeyde gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) kullanma düzeyleri arttıkça teknopedagojik eğitim yeteneklerinin de yükseldiği görülmüştür.

Kazu ve Erten (2011)'nin yaptığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada öğretmen adaylarından Web pedagojik içerik bilgisine ilişkin görüşler alınmış ve çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda web pedagojik içerik bilgisinin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf ve haftalık internet/web kullanma süreleri gibi farklı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının web tabanlı teknolojileri sorunsuzca öğrenebilmeleri için, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği ve teknolojik değişimlere ve gelişimlere ayak uydurabilmeleri için ise hem fiziki hem de programsal alt yapının hazırlanması gerektiği ortaya çıkarılmıştır. Pala (2006) “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları” konulu çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarını yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve okullara göre farklılıklarını incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hepsinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu fakat herhangi bir faktöre göre değişmediğini vurgulamıştır.

Eğitim sistemlerinin bazen toplumların gereksinim duyduğu niteliklerde bireyler yetiştiremediğini görmekteyiz. Bu sorunu gidermenin, öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli yapmanın, yani nitelikli bireyler yetiştirmenin bir yolu da teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesidir. Eğitim sistemlerinde teknolojiden yararlanabilmek için öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Nitelikli öğretmen her alanda bilgi ve beceriye sahip olup, bunu hayata geçirebilen ve karşısındakine aktarabilendir. Bu durum Çuhadar (2011) tarafından da dile getirildiği gibi öğretmenlik mesleği, sosyal iletişim becerilerine, meslek için ihtiyaç duyulan bilişsel ve duyuşsal birtakım bireysel özelliklere ve aynı zamanda olay ve olgulara çok yönlü yaklaşıma sahip

olmayı gerektirmektedir. Çok yönlü yaklaşım öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliklerin yanı sıra yeni gelişen teknoloji imkânlarını da iyi bilmesi ve kullanabilmesine bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm uygulamalarda olduğu gibi, öğretmen ve öğretmen adayları, bilgi teknolojilerini ve bu mesleğe yönelik öz-yeterlik algılarını öğretim sürecinde büyük bir başarı ile kullanabilirlerse topluma daha nitelikli bireyler yetiştirmiş olacaklardır.

Öz-yeterlik inancı ilk kez Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramı temelinde ortaya konmaktadır. Bandura (1977) yaptığı çalışmasında öz-yeterlik inancının, sosyal bilişsel kuramın temelini oluşturduğunu ve bu inancın, bireylerin herhangi olası bir durumla mücadele edebilmek için gerekli olan eylemleri ne derece iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel algıları olduğunu vurgulamıştır. Öz-yeterlik, yaygın gören diğer bir tanımıyla, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Usluel ve Seferoğlu, 2003). Korkmaz (2011) çalışmasında öz-yeterliliği, belli bir işin başarılabileceğine ilişkin inanç olarak tanımlamaktadır. Bu inancın işe ilişkin davranışa teşebbüs edilip edilmemesi, bu davranıştaki devamlılığı, davranışa dair güdülemeyi ve sonuç olarak performansı etkilediğini ifade etmektedir. Bandura, öz-yeterliliğin, yetenekler ile ilgili inancın dayandığı ve amaçlara ulaşmak için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gerekli olduğunu vurgulamıştır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Yıldırım ve İlhan (2010) güçlü bir öz-yeterliliğin, başarı ve olumlu tutum ve hatta en önemlisi de kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağladığını vurgulamış ve bunun yanı sıra öz-yeterliliği yüksek olan bir kişinin başarısızlıkla sonuçlanan bir çalışmayı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağladığını açıklamıştır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum göz önüne alındığında öz-yeterlik kavramının, özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik olarak üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bu durumda her bir öğretmen ve öğretmen adayının sahip olduğu yeterlikleri eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı genel olarak, öğretmenin öğrencisini akademik ve sosyal olarak geliştirip öğrenciyi beklenen düzeye getirebileceğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Özata, 2007). Saracaloğlu ve Aydoğdu, (2012) çalışmalarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri için, iyi bir eğitime sahip olmalarının yanı sıra, üzerilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile ilgili bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Kavram bir başka tanımda, öğretmenlerin belirli bir durum kapsamında, belirli öğretim kapasitelerini belirli bir seviyede ortaya koyma konusunda kendi yeteneklerine olan bireysel inançları biçiminde de ifade edilmektedir (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008). Güvenç (2011) çalışmasında Rotter'ın öğretmen özyeterlik kavramını içsel ve dışsal olma açısından ele aldığı ve içsel denetim odağına sahip öğretmenlerin, öğrenme ürünlerinin ve olumlu öğrenci davranışlarının, öğretmen olarak kendi kontrolünde geliştiğine inanırken, dışsal denetim odağına sahip öğretmenlerin ise öğrenme ve öğrenci davranışlarının çevresel etmenlerin denetiminde oluştuğuna inandığını vurgulamıştır.

Teknoloji ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla yapılan çalışmalara örnek olarak Gömleksiz ve Fidan (2011), pedagojik formasyon öğrencileri arasında "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri" konulu çalışmalarında öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi yeterlik düzeylerine ilişkin algıların cinsiyet, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Web pedagojik içerik alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı bununla birlikte fakülteler bazında bakıldığında da Fen Fakültesi ve İnsani ve Sosyal Bilimler Fakülteleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Erdemir, Bakırcı ve Eydurhan (2009) 'ın yaptığı "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme

Özgüvenlerinin Tespiti” konulu çalışmada öğretmen adaylarının arama motorlarının kullanımı ve öğretim amaçlı basit materyal hazırlayabilmede kendilerini yeterli görürken, karmaşık ve çok amaçlı öğretim cihazlarını hazırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretimde internet, bilgisayar ve öğretim amaçlı teknolojiyi bölüm, cinsiyet vs. gibi değişkenlere göre incelemiş ve kadın öğretmen adayların öğretim amaçlı teknolojiyi kullanabilme özgüveninde, erkek öğretmen adaylarından daha iyi seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bu görüşe paralel olarak Çil (2008) “Teknolojinin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerindeki Rolü: Öğretmen Adaylarının Görüşleri” isimli tezinde teknolojinin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki rolüne ilişkin kabulünde kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha pozitif görüşe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğrencilere evrensel bir eğitim ve öğretim yapabilmeleri için gelişen yeni nesil web teknolojilerini eğitime entegre etmeleri, bu teknolojileri derslerinde hem kullanmaları hem de kullandırtmaları ve bu teknolojileri kullanmada da öncelikle kendilerine güvenmeleri gerekmektedir. Bu durumu sağlamak için hem üniversitelerde hem de ilk ve orta öğretim seviyesindeki bütün okullarda bu tür eğitim teknolojilerinin alınması ve kullanımının hem öğretmen hem de öğrencilere gösterilmesi gerekmektedir. İpek ve Acuner (2011), öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili ve ekonomik şekilde kullanabilmeleri, aynı zamanda bu teknolojilerin nasıl kullanılacağını öğrencilere öğretebilmeleri konusundaki beklentiyi dile getirmekte bu beklenti temelinde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde bu konuda gelişimlerinin önemini vurgulamaktadır. Benzer olarak Akpınar (2003), öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlere bilgi teknolojilerinin değişik, etkili ve ekonomik kullanımlarını öğretecek şekilde sürekli yenilenen bir yapıda eğitim vermesi, eğitim yöntemlerinde ve öğretimin içeriğinde değişikliklere gitmesi gerektiğini belirtmektedir.

Gerek genel olarak eğitime teknoloji entegrasyonu sürecinin başarısı, gerekse okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin etkililiği için, teknoloji olanaklarını kullanma bilgi ve becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi günümüz bilgi çağında oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde teknolojiyi başarılı bir biçimde kullanabilmeleri, bu kullanıma ilişkin yeterliklere ne derece sahip olduklarının bilinmesine ve bu durumu etkileyen değişkenlerin neler olduğunun tespit edilmesine bağlıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımının bir boyutu olarak öğretmen adaylarının Web pedagojik içerik bilgisi yeterliklerinin ortaya konulması ve söz konusu yeterliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi ve öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilişkisinin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri nasıldır?
- 2- Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri (i) cinsiyet, (ii) öğrenim görülen program, (iii) internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeline göre desenlemiş betimsel bir çalışmadır. Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanacaktır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. Sınıfının farklı bölümlerinde okuyan 149 kadın (%70) ve 65 erkek (%30) olmak üzere toplam 214 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 15'i Almanca Öğretmenliği, 22'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 24'ü Fen Bilgisi Öğretmenliği, 30'u İngilizce Öğretmenliği, 12'si Müzik Öğretmenliği, 22'si Okul Öncesi Öğretmenliği, 10'u Resim Öğretmenliği, 49'u Sınıf Öğretmenliği, 12'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 18'i Türkçe Öğretmenliği'nde eğitim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet ölçek kullanılmıştır. Birinci ölçek Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilen ve Horzum tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*” dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık sayısı .94'tür. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği, 30 maddeden oluşmakta ve Genel Web, İletişimsel Web, Pedagojik Web, Web Pedagojik İçerik ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum olmak üzere 5 faktör içermektedir. Ölçek “tamamen katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” arasında değişen 5'li derecelendirme ile puanlandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 30 ile en yüksek 150 arasında değişmektedir. İkinci ölçek ise Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*”dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık sayısı .93'tür. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, 24 madden oluşup, Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik, Öğrenim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik ve Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik olmak üzere 3 faktör içermektedir. Ölçek “yetersiz” ve “çok yeterli” arasında değişen 9'lu derecelendirme ile puanlandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 24 ile en yüksek 216 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilebilmesi için kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması işleminde katılımcıların cevapladığı ölçeklerin değerleri bilgisayar ortamına dikkatlice aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarma işleminde cevaplanmayan ve birden fazla cevap verilen sorular çalışmaya dâhil edilmemiştir. Analiz işlemine başlamadan önce her iki ölçek değerlerinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Her iki ölçekte yer alan faktörler üzerinde merkezi dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, ölçekler üzerinde gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov Test sonucunun $p < 0.05$ olduğu sonucu görülmüş ve verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre veriler üzerinde parametrik olmayan test istatistiklerinin kullanılması gerektiği görülmüştür. Bu sonuca göre verilerin analizinde 2 değişkenli için Mann-Whitney U testi ve 2'den fazla değişkenli için ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi içinde Korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri, öğretmen öz-yeterliliği ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, kadın öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin ($\bar{x} = 133.35$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{x} = 132.53$) oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenim görülen bölümlere göre bakıldığında ise Bilgisayar ve

Öğretim Teknolojileri Bölümü öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri diğer bölümlere göre en yüksek ($\bar{X}=142.50$) ortalama değere sahipken Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının ise en düşük ($\bar{X}=126.50$) seviyede olduğu görülmektedir. Diğer bir bağımsız değişken olan internet kullanım sıklığına göre bakıldığında ise, günde birkaç saat internet kullanan öğretmen adayının web pedagojik içerik bilgisi ($\bar{X}=135.8239$) diğer öğretmen adaylarına oranla daha yüksektir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin nasıl olduğu Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri

<i>Cinsiyet</i>	n	\bar{X}	Ss
Kadın	149	133.35	15.33
Erkek	65	132.53	24.49
Toplam	214	133.10	18.54
<i>Almanca</i>	15	135.93	9.011
<i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri</i>	22	142.50	11.67
<i>Fen Bilgisi</i>	24	130.50	22.89
<i>İngilizce</i>	30	138.76	14.16
<i>Müzik</i>	12	139.08	10.26
<i>Okul Öncesi</i>	22	130.04	28.89
<i>Resim</i>	10	127.60	13.94
<i>Sınıf</i>	49	129.59	21.46
<i>Sosyal Bilgiler</i>	12	126.50	11.26
<i>Türkçe</i>	18	130.11	10.82
Toplam	214	133.10	18.54
<i>Günde birkaç saat</i>	142	135.82	15.43
<i>Haftada birkaç saat</i>	61	128.81	22,78
<i>Ayda birkaç saat</i>	11	121.81	22,23
Toplam	214	133.10	18.54

Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, yani kadın ve erkek öğretmen adayları arasında web pedagojik içerik bilgisi konusunda bir farklılık olmadığı görülmüştür ($U=4264.00$, $p>.05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri

<i>Cinsiyet</i>	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	149	103.62	15439.00	4264.00	0.16
Erkek	65	116.40	7566.00		
Toplam	214				

Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin öğrenim görülen programa göre değişip değişmediğini analiz etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Tablo 3’te sunulan bulgulara göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin öğrenim görülen programa göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür ($\bar{X}_{(9)}=27.27$, $p<.05$). Buna göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri programında öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin diğer

bölgümlere oranla yüksek olduğu söylenebilirken, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerin en az seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Öğrenim görülen programa göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	sd	\bar{X}	p
<i>Almanca</i>	15	106.23	9	27.271	0.001
<i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri</i>	22	148.70			
<i>Fen Bilgisi</i>	24	103.96			
<i>İngilizce</i>	30	129.92			
<i>Müzik</i>	12	125.00			
<i>Okul Öncesi</i>	22	112.50			
<i>Resim</i>	10	76.65			
<i>Sınıf</i>	49	96.38			
<i>Sosyal Bilgiler</i>	12	66.83			
<i>Türkçe</i>	18	82.31			
Toplam	214				

Araştırmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Tablo 4'te sunulan bilgilere göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri, internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\bar{X}_{(2)}=10.65$, $p<.05$). Buna göre günde birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin, haftada birkaç saat ve ayda birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarına göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4: İnternet kullanım sıklığına göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri

İnternet Kullanım Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	\bar{X}	p
<i>Günde birkaç saat</i>	142	116.55	2	10.656	0.005
<i>Haftada birkaç saat</i>	61	93.52			
<i>Ayda birkaç saat</i>	11	68.18			
Toplam	214				

Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu web pedagojik içerik bilgisi ile öğretmen öz-yeterliliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algısının artması durumunda web pedagojik içerik bilgilerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Web pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen özyeterlik algısı arasındaki korelasyon

	Web pedagojik içerik bilgisi
<i>Öğretmen özyeterlik algısı</i>	,425**

** korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu araştırma ile Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 4. Sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin nasıl olduğu, cinsiyet, öğrenim görülen program ve internet kullanım sıklığına göre farklılıklar olup olmadığının tespiti, bunun yanı sıra öğretmenlik özyeterlik algısı ve web pedagojik içerik bilgileri arasında nasıl bir ilişki olduğu

belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin ($\bar{X}=133.10$) yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir. Bu durumu detayları ile ifade etmek gerekirse kadın öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin erkek öğretmen adaylara oranla yüksek olduğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik bilgileri diğer bölümlere oranla en yüksek iken Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ise en düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bunun yanında internet kullanım sıklığına göre bakıldığında ise günde birkaç saat internet kullanan adayların web pedagojik içerik bilgilerinin en yüksek seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın devamında öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin cinsiyet, öğrenim görülen program ve internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği yani kadın ve erkek öğretmen adayları arasında web pedagojik içerik bilgileri arasında bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Pala (2006) yaptığı çalışmasında kadın ve erkek öğretmenler arasında eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarda cinsiyete yönelik bir fark olup olmadığını araştırmış ve sonuç olarak erkek ve kadın öğretmen tutumları arasında anlamlı bir fark görülmediğini ifade etmiştir. Benzer olarak Gömleksiz ve Fidan (2011) ve Kuzu ve Erten (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda kız ve erkek öğretmen adayları arasında web pedagojik içerik bilgisi alt boyutunda özyeterlik algıların farklı olmayıp buna ek olarak ta yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Çalışmada kullanılan diğer bir değişken olarak öğrenim görülen programa göre bakıldığında ise programlar arası anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin diğer bölümlere oranla yüksek iken, Sosyal Bilimler Öğretmenliği öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerin ise en az seviyede olduğu söylenebilir. Analiz sonucunda da görüldüğü gibi bilgisayar yada web ile fazlasıyla ilgili programların web pedagojik içerik bilgilerin sözel programlara oranla web pedagojik içerik bilgisi konusunda daha ilgili ve verimli olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer çalışma olarak ta Çuhadar (2011), eğitim fakültelerinde okutulmakta olan bilgisayar derslerinin, öğretmen adayları üzerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanmada özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Çalışmada, Kuzu ve Erten (2011) 'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmasının aksine, web pedagojik içerik bilgisinin öğretmen adayları arasında internet kullanma sıklığına göre anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmüştür. Kuzu ve Erten (2011) çalışmasını Sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulamış ve adayların web pedagoji içerik bilgilerinin, internet/web kullanma süreleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını vurgulamışlardır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin internet kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark içermesini, çalışmanın tek bir program üzerinde değil de birçok program arasında olmasına bağlanabilir. Elde edilen bulgulara göre günde birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarının haftada ve ayda birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarına oranla daha yüksek seviyede web pedagojik içerik bilgisine sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu duruma bağlı olarak günlük hayatında teknoloji ile iç içe olmanın eğitim hayatında da web pedagoji içerik bilgisi konusunda olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi ile öğretmen özyeterlik algısı arasında nasıl bir ilişki olduğuna bakıldığında ise elde edilen sonuçlara göre, web pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen özyeterlik algısı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu duruma

bağlı olarak, öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin artması durumunda öğretmen özyeterlik algısının da artma eğiliminde olduğu ya da tam tersi durum olarak öğretmen özyeterlik algısı artması durumunda web pedagojik içerik bilgilerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu duruma bağlı olarak, teknolojiyi benimseyen, bunu eğitim-öğretim hayatına entegre eden, kullanımında kendini yeterli hisseden bilinçli öğretmenlerin, öğretmenlik özyeterliliği algısında da olumlu tutumlara sahip olduğu, mesleğinde başarılı olabileceğini inancını benimsedikleri ifade edilebilir. Bu sonuca benzer olarak Ekici, Ekici ve Kara (2012) yaptıkları çalışmada, bireylerin özyeterlik algılarının artmasına paralel olarak bilgisayarla ilgili etkinlikleri uygulama ve tasarlamada da daha istekli ve başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak eğitim sistemlerinde de görüldüğü üzere öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli bir hale getirebilmesi için eğitim ve öğretimin teknoloji ile entegrasyonun sağlanması gerekmektedir. Klasik öğrenme yöntemlerinin yerini teknoloji ve web destekli yeni öğrenme yöntemlerinin alması ile daha kaliteli ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmak amaçlanabilir. Eğitim ve teknolojinin birlikteliğinin sağlandığı web pedagojik içerik bilgisine bakıldığında da öğrenciler arasında internet kullanımının artması durumunda web pedagojik içerik bilgilerinin de arttığı gözlenmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının araştırmalarını kolayca yapabilmeleri, kendilerini alan ve meslek bilgisi alanında geliştirebilmesi bunun sonucunda eğitim ve öğretimde başarı ve evrenselliğin sağlanması için öğretmen adaylarına bu konunun öğretilmesi ve onların bu alanda yetiştirilmesi ihtiyacı doğabilir. Bunun için eğitim fakültelerinin sınıflarının ve laboratuvarlarının teknolojik anlamda iyileştirilmesi ya da gerekiyorsa tamamen baştan yenilenmesi, web teknolojilerinden sorunsuzca yararlanılması içinde fakültede kablolu ya da kablosuz olmak üzere sorunsuz bir internet erişiminin olması gerekebilir. Çalışmada ayrıca web pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, web pedagojik içerik bilgilerinin artması durumunda öğretmen özyeterlik algısının da artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitim ve öğretimlerinde web pedagoji içerik bilgisini kullanması demek yetiştirilecek öğrenci neslinde de kalite ve etkinliğin artması olarak kabul edilebilir. Bu sebeple toplumda nitelikli ve uluslar arası düzeyde bir eğitim için web, teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi bütün olarak ele alınabilir ve eğitim sistemi buna göre yeniden yapılandırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, April 2003 ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 2 Article 11.
- Balcı, B. (2002). Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 16-17 Eylül, ODTÜ, ANKARA .
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bozkurt, A. & Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanma ve Derslerine Teknolojiyi Entegre Etme Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*,30(137): 74-81.
- Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Çil, H. (2008). Teknolojinin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerindeki Rolü: Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi.
- Çuhadar, C. (2011). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *11. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, İstanbul, Türkiye.

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 751-766.
- Demiraslan, Y. & Usluel, Y. K. (2008). ICT integration processes in Turkish schools: Using activity the oryto study issues and contradictions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 458-474.
- Ekici, E., Ekici, F.T. & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss. 53-65.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eyduran, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl:6, Sayı:3.
- Gömlüksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/4 Fall 2011, p.593-620 , TURKEY.
- Güvenç, H. (2011). Öğretmen Adayı Öğrencilerin Mesleki Özyeterlik Algıları İle Öğrenci Başarısı Sorumluluk Algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy* Volume: 6, Number: 2, Article Number: 1C0381
- Horzum, M. B. (2011). Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması. *İlköğretim Online*, S:10/1, s.257-272.
- İpek, C. & Acuner, H. Y. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- İşman, A. & Canan, Ö. (2008). Barriers Of Adapting Technology By Teacher Candidates. 8th International Educational Technology Conference (s. 193-199). Eskişehir: TOJET.
- Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Görüşleri. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Korkmaz, Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya Dönük Özyeterlik Algıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*.
- Kuş, B. B. (2005). Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*.
- Lee, M.H. & Tsai, C.C. (2010). Exploring Teachers' Perceived Self Efficacy and Technological Pedagogical Content Knowledge with Respect to Educational Use of the World Wide Web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A frame work for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Pala, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 16*.
- Saracaloğlu, A. S. & Aydoğdu, B. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education - 2012, volume 1 Issue 1*
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, Cilt 17, 785-805.
- Usluel, Y. K. & Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanımı ve Öz-yeterlik Algıları. *BTIE, 20-22 Mayıs, ODTÜ-Ankara, Türkiye*.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2010;21(4):301-8.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yurdakul, I. K. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40: 397-408 [2011].

Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu

Teachers' Functional Paradigms and Educational Reform

Çiğdem Han *

Özet: Eğitim reformlarının temel hedefi, eğitimin genel hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla eğitim programlarının ve uygulamalarının geliştirilmesidir. Değişim oldukça zor bir süreci ifade etmektedir. Çünkü eğitimde gerçekleşen değişim, hem yapısal hem de bireysel değişimi gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kişisel inanç ve yaklaşımlarının eğitim reformlarının uygulama sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. İşlevsel paradigmalar olarak adlandırılan bu inanç ve yaklaşımlar öğretmenlerin eğitim reformunu anlaması, uygulaması açısından etkili olmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin işlevsel paradigmalarının eğitim reformunun uygulama sürecini nasıl etkilediğini araştırmak için 8 biyoloji öğretmeni ile görüşme, sınıf gözlemi ve doküman (sınav kâğıtları) analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenler açısından değişime direncin genel nedeninin reformun kavramsal yapısını anlamadaki zorluklar olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda hem eğitim reformlarının doğasını hem de öğretmenlerin işlevsel paradigmalarının nasıl çalıştığını anlamak için sonuçlar Thomas Kuhn'un bilimsel devrimler analogisi etrafından tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim reformu, işlevsel paradigma, öğretmen inançları, thomas kuhn, öğretmen direnci

Abstract: The main aim of any reform in education is to improve educational programs and practices which will, in turn, assist to meet overall objectives of education in more effective ways. Change is a difficult process, because, educational change of any significance involves changes in organizational structures, communications, resource allocation, practices, and beliefs and attitudes. A qualitative oriented approach was used and ethnographic case study was chosen as an appropriate methodological framework for this particular research. In this study, interviews, observation and document analysis were conducted to investigate how teachers' functional paradigms affect the process of implementation of education reform. The results of this study can be interpreted that the overall reason for resistance to change on teachers' side may be the difficulty for teachers to comprehend the conceptual framework of the reform (or the new paradigm) as this requires denying the previous educational context in which they established themselves in.

Keywords: Educational reform, functional paradigm, teachers' beliefs, thomas kuhn, teacher resistance

GİRİŞ

Eğitim reformunun hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemede, değişim süreci içinde yer alan tüm bileşenlerin (okul, öğrenci, öğretmen, veli) değişimin dinamiğini anlaması ve ilişkili olduğu birey ya da örgüte anlamlı bir şekilde aktarması oldukça önemlidir (Fullan, 1991). Bir sistemin ne ölçüde ve nasıl bir değişim sürecinde olduğuna karar vermek için belli bir zaman dilimi içerisinde sistemin temel bileşenlerine bakılması gerekmektedir (Giddens, 2000; Rury, 2002). Eğitim reformu gibi karmaşık bir olguya baktığımızda karşımıza çıkan temel kavramlar, değişimin ne boyutta olduğunu gösteren öğretim programları, belirlenen hedeflere ulaşmada en önemli basamak olan öğretmenler (Klopper, Berlin ve White, 1994) ve onların mevcut inanç ve yaklaşımlarıdır. Öğretim programları teorik olarak reformun kavramsal ve felsefi farklılıklarını ortaya koyarken, öğretmenler ise uygulamada değişimin boyutunu görmemize yardımcı olmaktadır (Fullan, 1991; Fullan ve Miles, 1992; Sikes, 1992).

Öğretmenlerin sahip olduğu inanç ve yaklaşımlar, karar verme süreçlerini etkileyen ve yeni durumun nasıl algılanacağını belirleyen temel bileşenlerdir (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Fen eğitimi bağlamında düşündüğümüzde, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde verdikleri kararlarda fen

* Arş.Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, cigdem.han@marmara.edu.tr

eğitiminin amacını nasıl algıladıkları, bilim ve bilimsel bilginin doğasına ilişkin yaklaşımları, öğrenme ve öğretime bakış açıları ve değerlendirme anlayışları etkili olmaktadır. Bu boyutlar, bütünsel olarak düşünüldüğünde, öğretmenlerin fen eğitimi hakkındaki inanç sistemlerini (işlevsel paradigmaları) oluşturmaktadır.

1.1. Eğitimde Değişim ve Öğretmen

Eğitim reformunun uygulayıcısı olacak öğretmenler ve onların reforma yaklaşımı, stratejik rolleri nedeniyle değişimin sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin eğitim reformunu nasıl algıladığı ve uyguladığı aslında reformun hedeflerine ulaşip ulaşmadığı sorusuna yanıt verebilir (Sikes, 1992). Yapılan çalışmalar eğitimde değişimin uzun bir süreç gerektirdiği ve özellikle uygulama noktasında problemlerle karşılaştığını göstermektedir (Fullan, 1991). Özellikle değişimin karar alıcılar tarafından uygulayıcılara dayatıldığı geleneksel reform yaklaşımlarında reform hareketlerinin başarısız olmasının öncelikli nedeninin öğretmenler olduğu düşünülmektedir (Driel, Beijaard ve Verloop, 2001).

Bu bağlamda öğretmenlerin değişim karşısındaki tutum ve yaklaşımlarının neler olduğu ve bunların nedenlerinin ortaya çıkarılması reform sürecini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Rury'e (2002) göre birey, yaşam boyunca karşılaştığı problemleri inançlarını, teorilerini ve mevcut bilgilerini organize ederek çözmeye ve böylece dünyayı anlamlandırmaya çalışır. Benzer şekilde öğretmenler eğitim reformu sürecini ve beraberinde gelen yeni yaklaşımları mevcut inançları ile anlamaya ve mevcut uygulamaları ile uyum sağlamaya çalışırlar. Ancak öğretmenlerin mevcut inanç sistemleri ile reformun kavramsal yapısı her zaman birbiri ile uyum göstermediğinde bu durum öğretmenlerin değişime direnç göstermesi ile sonuçlanmaktadır (Bailey, 2000; Sikes, 1992).

Öğretmenlerin ortaya koyduğu direncin reform sürecini etkilemesi, bu süreçte karşılaşılan problemlerin nedenlerini araştırmayı zorunlu hale getirmektedir. Öğretmenlerin fen eğitimine bakış açıları (işlevsel paradigmaları) ile öğretim programı arasındaki kavramsal uyum yaklaşımı, eğitim reformu ve öğretmen arasındaki ilişkinin doğasını anlamamıza yardımcı olacaktır.

1.2. Değişimin Psikolojik Boyutu

İnançlar üzerine yapılan araştırmalar öğretmenlerin inançlarının karar verme süreçlerinde ve sınıf içi uygulamalarında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. İnançlar öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve çelişkiler üzerine çözüm üretme aşamasında (Powell ve Anderson, 2002), onların reformu nasıl algılayacağını ve yeni durumla ilgili nasıl bir karar vereceğini belirlemede etkili olmaktadır (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). İnançlar karar verme süreçlerindeki etkisini 'uyumluluk' üzerinden göstermektedir. Bireyin karşılaştığı yeni durum hakkında nasıl bir tutum belirleyeceği ve davranışlarında nasıl bir değişime gideceği, mevcut inançları ile yeni durumun uyumuna bağlıdır. Karşılaştığı durum ile mevcut inançları arasında uyum olmayan bireylerde değişim sürecinde problemler ve çelişkiler ortaya çıkmaktadır.

Briscoe'ya (1991) göre öğretmenler değişimi kendi rol modelleri üzerinden değerlendirmekte ve önerilen öğretim programları ile öğretmenlerin mevcut rol modellerinin uyumu değişimin hedeflerine ulaşmasında belirleyici olmaktadır. Çünkü öğretim programının uygulamadaki beklentileri ile öğretmenin benimsediği rol modelin uyumlu olmadığı durumlarda, öğretmen sınıf içindeki yetkisini kaybetmektedir. Bu durum öğretmenlerin, eğitim hakkındaki inançları ile reformun sunduğu eğitim yaklaşımı tutarlı olduğu zaman reformu destekleyeceklerinin göstergesidir (Fullan, 1991). Reform çabalarının belli bir zaman içinde etkili hale gelmesi için öğretmenin inanç ve yaklaşımları ile yeni programın felsefesi ve hedefleri arasında uyuma ihtiyaç vardır (Anderson, 1996).

Bir bütün olarak inanç sistemi filtre gibi çalışır ve uygulanması hedeflenen öğretim programı, öğretmenin farklı alanlardaki inanç filtresinden (pedagojik alan bilgisi, pratik bilgileri) geçerek tamamen farklı bir hale dönüşebilir (Keys, 2007). Cho'ya (1998) göre öğretmenler öğretim programının sunduğu yaklaşımı önceki deneyimleri ve inanç sistemleri ile şekillendirerek öğrenme deneyimleri haline getirirler. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitim reformundaki yerini anlamak için inanç ve bakış açılarını ya da kendi öğretim uygulamaları hakkındaki bilgi ve inançlarını kapsayan pratik bilgilerinin (Driel, Beijaard ve Verloop, 2001; Duffee ve Aikenhead, 1992) analiz edilmesini önermektedir (Tobin ve McRobbie, 1996).

Öğretmenlerin öğrenme, öğretme ve bilimin doğası hakkındaki inançları sınıf içi uygulamalarda ve değişime karşı direnç oluşturmada etkili olabilmektedir (Brickhouse, 1990; Cronin-Jones, 1991; Tobin ve McRobbie, 1996). Özellikle sınıf içi uygulamalarda gerçekleşecek değişimin ne yönde olacağı merkezi inançlardan biri olan öğrenme yaklaşımından etkilenmekte (Prawat, 1992) ve mevcut öğrenme yaklaşımı öğretim stratejileri, değerlendirme yaklaşımı gibi ilişkili alanları etkisi altına almaktadır. İnanç sistemlerinin bir yansıması olan sınıf içindeki öğretmen rolü de reformun uygulanmasındaki önemli değişkenlerden biridir. Yapılan çalışmalar, reform sürecinde öğrenme yaklaşımında temel alan öğretmen rolünün de değişmesinin kolay olmadığını göstermektedir (Mitchener ve Anderson, 1989).

Literatürdeki çalışmalar öğretmenlerin eğitimle ilgili inanç sistemlerinin çok boyutlu (öğrenme ve öğretme yaklaşımı, bilimin doğası, öğretmen rolü) olduğunu göstermektedir. Ancak çalışmaların çoğu bu boyutları bağımsız olarak ele aldığından öğretmenlerin değişime gösterdikleri direnci açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin inanç sistemlerini bir bütün olarak değerlendirmekte ve öğretmenlerin bu inanç sistemleri doğrultusunda eğitim reformunu nasıl algıladıkları ve uyguladıklarını incelemektedir. Bu çalışma, 2007'de biyoloji öğretim programının değişimi ile başlayan geniş ölçekli eğitim reformunu örnek olay olarak kullanarak bir grup biyoloji öğretmenin bu eğitim reformu karşısındaki tutum ve yaklaşımlarını ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada araştırma deseni olarak etnografik durum çalışması (ethnographic case study) kullanılmıştır. Etnografik durum çalışması benzer özelliklere sahip bir sosyal topluluğun belli bir duruma nasıl tepki verdiğini ortaya koyabilmek için ön plana çıkan bir araştırma desendir. Bu desen içinde katılımcı öğretmenlerin değişimi nasıl algıladıkları çoklu durum çalışması kullanılarak ortaya çıkarılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan sekiz biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Bu katılımcıların ortak özelliği, 2009-2010 eğitim öğretim yılı itibari ile en az beş yıl deneyimli olması ve halen aktif bir şekilde yeni biyoloji öğretim programının uygulandığı sınıflarda öğretim yapmasıdır. Tablo 1 çalışmaya katılan öğretmenler hakkında demografik bilgileri içermektedir. Tablo1'de de belirtildiği gibi öğretmenlerin beşi sınavla öğrenci alan ve üniversite başarısı diğer okullara göre yüksek olan anadolu liselerinde, üçü ise genel liselerde biyoloji öğretmeni olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin deneyim yılları 6 ile 22 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenler

Katılımcının Adı	Cinsiyet	Okul Türü	Deneyim yılı
Selin	Kadın	Genel Lise	9
Ahmet	Erkek	Anadolu Lisesi	8
Sude	Kadın	Anadolu Lisesi	22
Ferhat	Erkek	Anadolu Lisesi	11
Ferhan	Kadın	Anadolu Lisesi	11
Gizem	Kadın	Genel Lise	15
Beril	Kadın	Genel Lise	6
İzel	Kadın	Anadolu Lisesi	6

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma sürecinde öğretmenlerin fen eğitimi ile ilgili inançlarını ve bu inançlarının yeni biyoloji öğretim programını algılamalarında nasıl bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmak için çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu teknikler yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman analizleridir. Bununla beraber her görüşme ve gözlem sonrası tutulan raporlar, ses kaydına yansımayan ancak elde edilen verinin yorumlanmasında önemli etkisi olan ayrıntılara ulaşılmasını sağlamıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, verinin öncelikli kaynağını oluşturmaktadır. Sınıf gözlemleri ve doküman analizleri, görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Bu çalışmada inandırıcılık (credibility) veri çeşitlemesi (triangulation) ile sağlanmaktadır. Patton'a (2002) göre birden fazla kaynaktan elde edilen bilgi, daha kapsamlı ve bütünsel bir bakış açısı sağladığı için tek kaynaktan elde edilen bilgiye göre daha güvenilirdir. Bu çalışmada görüşme, sınıf gözlemi ve doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilen veri toplama süreci, verinin güvenilir hale getirilmesi için gerekli veri çeşitlemesini sağlamaktadır. Nitel araştırma sonuçlarının transfer edilebilirliği veya başka bir alanda uygulanabilirliği sonuçların elde edildiği verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine (thick descriptions) bağlıdır. (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada kullanılan katılımcıların ayrıntılı durum çalışmaları hem öğretmenlerin belli bir durum karşısındaki yaklaşımlarını hem de bu sosyal olgunun gerçekleştiği ortam ve koşullar ayrıntılı şekilde anlatılmaktadır.

2.2.1. Görüşmeler

Araştırma sürecinde öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ile eğitim reformunun uygulanması arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu toplam 22 adet açık uçlu sorudan oluşmakta ve katılımcıların *fen eğitiminin amaçları, bilim ve bilimsel bilginin doğası, öğrenme, öğretim ve değerlendirme* boyutları hakkındaki inanç ve yaklaşımlarına ulaşmayı hedeflemektedir. Bu boyutlar doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularının öğrenme-öğretim hakkındaki inanç ve yaklaşımları ile ilgili olan bölümü Luft ve Roehrig (2007) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış *Öğretmen İnançları Görüşme Formu*'ndan (The Teachers' Beliefs Interview, TBI) yararlanılarak oluşturulmuştur. Katılımcıların fen eğitiminin amaçları, bilim ve bilimsel bilginin doğası ve değerlendirme ile ilgili yaklaşımlarını ortaya çıkarmak için kullanılan sorular ise literatüre dayalı olarak geliştirilmiştir.

8 öğretmenle yürütülen görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda her öğretmenin belirlenen boyutlar altında kişisel inanç ve yaklaşımlarının neler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak her katılımcının işlevsel paradigmasının yeni biyoloji öğretim programının yaklaşımı ile ne kadar uyumlu olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.2.2. Ders Gözlemleri

Bu çalışmada araştırmacı, çalışmaya katılan öğretmenlerin fen eğitimi yaklaşımlarını sınıf ortamında gözlemlemek amacıyla sınıflarda *katılımcı olmayan gözlemci* olarak bulunmuştur. Patton (2002), araştırmacının gözlemci olarak çalışmanın doğal ortamında bulunduğu ancak sürece müdahale etmeden yalnızca seyirci olarak yer aldığı durumu katılımcı olmayan gözlemci (non-participant) olarak tanımlamaktadır.

Katılımcıların her birinin 9. veya 10. sınıflarda aktif olarak ders işlediği yani yeni biyoloji öğretim programının uygulandığı sınıflarda 1-4 saat arasında değişen ders gözlemleri yapılmıştır. Ders gözlemleri sırasında izin alınarak ses kayıtları yapılmış ve ders gözlem notları tutulmuştur. Katılımcıların sınıf içindeki davranışlarını yansıtan, belirlenen boyutlar hakkında fikirlerini ortaya koyan söylemleri içeren ses kayıtları ve gözlem raporları görüşme analizinde kullanılan boyutlar ve temalar doğrultusunda kodlanmış ve analiz edilmiştir.

2.2.3. Doküman Analizi

Yazılı dokümanlar, kişisel veya resmi olarak hazırlanan, kullanıldığı koşulların ve ortamın anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olan materyallerdir (Hodder, 2000). Bu çalışmada çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının (amaçlarını, öğretim stratejilerini, vb.) ortaya konulmasına yardımcı olacak şekilde öğretmenlerin mesleğe özel kişisel dokümanları (ders planları, yazılı kâğıtları) incelenmiş ve buradan elde edilen sonuçlarla katılımcıların sözlü ifadeleri ve uygulamaları arasındaki tutarlılığına bakılmıştır.

2.3. Veri Analizi

2.3.1. Analitik Çatı

Bu çalışmada, elde edilen veriler arasında anlamlı ilişkiler kurmak ve bu ilişkiler doğrultusunda araştırma sorularına cevap aramak için yapılan analiz, nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde veri toplama sürecinden kesin sınırlar ile ayrılmamaktadır. *Sürekli karşılaştırma metodu* olarak adlandırılan bu teknikte veri toplama ve veri analizi birbirinden ayrı süreçler olarak değil, birbirini takip eden bir döngü şeklinde gerçekleşmektedir. Bu metotla veri analizinde ortaya çıkan kavramlar ve olgular, bir sonraki veri toplama sürecine dâhil edilmektedir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada elde edilen veriler İrez ve Han'ın (2011) geliştirdiği analitik çatı doğrultusunda analiz edilmiştir. İrez ve Han'ın kullandıkları boyutlar ve kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

İrez ve Han, 2007 yılında uygulamaya konulan biyoloji öğretim programı ile eski biyoloji öğretim programını karşılaştırdıkları çalışmalarında, programları fen eğitiminin amacı, bilim ve bilimsel bilginin doğası, öğrenme yaklaşımı, öğretim stratejileri ve değerlendirme yaklaşımı olarak belirledikleri boyutlar doğrultusunda karşılaştırmıştır. İrez ve Han'ın belirlediği kriterler doğrultusunda yapılan analizler, 2007 yılında uygulamaya konulan yeni biyoloji öğretim programının amaçlarının, bilim ve bilimsel bilginin doğasına, öğrenmeye, öğretmeye ve değerlendirmeye yaklaşımının eski biyoloji öğretim programından tamamen farklılaştığını göstermektedir. Eski öğretim programının yaklaşımı, pozitivist-davranışçı geleneğin varsayımlarına yakınlık göstermektedir. Buna

göre, eski öğretim programı bireyden bağımsız bir gerçekliğin varlığına ve bilimin sistematik yöntemler kullanarak bu gerçekliğe ulaşmaya çalıştığına vurgu yapmaktadır. Eski öğretim programının bilgiyi öğretmenden öğrenciye transfer edilebilecek bir ürün olarak gördüğünü, öğrenmeyi bilgiyi ezberlemek yani hafızaya almak olarak algıladığını ve son olarak değerlendirmeyi ise bilginin ne kadar başarılı bir şekilde ezberlendiğini belirlemek olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Yeni öğretim programında ise baskın yaklaşım yapılandırmacı geleneğin özelliklerini taşımaktadır. Bu bağlamda bilgi bireyden bağımsız bir ürün olmaktan çok bireyin zihninde üretilen bir ürün olarak varsayılmaktadır. Bu geleneğe göre öğrenme, bireyin bilgiyi aktif olarak yapılandırdığı, öğretme ise bu yapılandırma sürecini destekleyen aktiviteler olarak algılanmaktadır. Yeni öğretim programında değerlendirme, öğrenme ürünlerinden çok bireyin öğrenme sürecinde elde ettiği kazanımları değerlendirmeyi hedeflemektedir. Sonuç olarak yapılan analiz, iki öğretim programının sosyolojik, epistemolojik ve pedagojik açıdan bir düzlemin iki farklı uçlarında yer aldığını göstermektedir.

Tablo 2: Kodların Gösterildiği Tablo

	Eski Öğretim programı	Yeni Öğretim Programı
Sosyolojik	Fen Eğitiminin amacı	Fen Eğitiminin Amacı
	Bilimin sunduğu doğrular	Bilimin yapısı
	Günlük problemlerle başa çıkma	Bilim-teknoloji-karar verme ilişkisi
	Bilimsel yöntemi kavrayabilme	Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi
Epistemolojik	Bilim ve Bilimsel Bilgi	Bilim ve Bilimsel Bilgi
	Bir Gerçekler Bütünü Olarak Bilim	Doğal olgular hakkında açıklamalar üretme
	Doğrulama	Sınanabilir ve sorgulanabilir
	Nesnellik	Öznellik
	Kesin ve değişmez bilimsel bilgiler	Tüm bilimsel bilgiler geçicidir
	Bilimde birikimsel ilerleme	Birikimsel ve paradigma kayması
Toplumdan bağımsız bilim anlayışı	Bilim ve toplum ilişkisi	
Pedagojik	Öğrenme Yaklaşımı	Öğrenme Yaklaşımı
	Davranışçılık	Yapılandırmacılık
	Bilimsel gerçekleri ezberleme	Kavramsal değişim
	Doğrulama süreci olarak deney	Sorgulama süreci olarak deney
	Bilgi transferi	Bilginin yapılandırılması
	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
	Öğretim Yöntemleri	Öğretim Yöntemleri
	Bir uzman olarak öğretmen	Bir rehber olarak öğretmen
	Doğru ve kesin bilimsel açıklamalar	Bilgiye ulaşmak için uygun ortam
	Değerlendirme	Değerlendirme
	Belirleyici	Biçimlendirici
	Ürün değerlendirmesi	Ürün ve süreç değerlendirmesi
	Geleneksel değerlendirme araçları	Alternatif değerlendirme araçları

İrez ve Han'ın kullandıkları bu analitik çatı (Tablo 2) katılımcı öğretmenlerin işlevsel paradigmalarının ortaya çıkarılmasında ve öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ile yeni öğretim programı arasındaki uyumun incelenmesinde kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, gözlem raporları ve dokümanlardan elde edilen veriler Tablo 2'de verilen beş ana boyut ve temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Boyutların (öğretim programı vurgusu, bilim ve bilimsel bilginin doğası, öğrenme yaklaşımı, öğretim stratejileri ve değerlendirme yaklaşımı) içerisinde oluşturulan temalar, öğretmenlerin eski ve yeni biyoloji öğretim programı düzleminde hangi programa daha yakın

olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Aynı zamanda temalar, katılımcı öğretmenlerin boyut içinde ne kadar tutarlı olduğunu görmemize yardımcı olmuş ve böylece boyutlar ve temalar bir bütün olarak katılımcı öğretmenin fen eğitimi yaklaşımını görmemizi sağlamıştır. Analitik çatıda yer alan boyutların içeriği takip eden bölümlerde verilmiştir.

Fen Eğitiminin Amacı

Öğretim programı geliştirme sürecinin ilk basamaklarından birini oluşturan, aynı zamanda öğrencilerin “Neden bilim öğreniyoruz?” sorusuna cevap olarak ortaya çıkan, öğretim programındaki bilim ve fen eğitimi hakkındaki mesajlar Roberts’a (1982) göre öğretim programı vurgusunu, yani öğretim programına göre fen eğitiminin amacını oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar fen eğitimi amaçlarının, öğretim programındaki değişimin boyutlarını ve öğretmenlerin fen eğitimi amaçları hakkındaki inanç ve yaklaşımlarını ortaya koymada etkili olduğunu göstermektedir (Keating, 2005; Lantz ve Kass, 1987; Olson, 1981). Bu çalışmada öğretmenlerin bu boyut ile ilgili yaklaşımlarını ortaya koyabilmek için Roberts (1982) tarafından yapılan amaçlar sınıflandırılması kullanılmış ve katılımcıların fen eğitimi amaçları, eski ve yeni öğretim programının fen eğitimi amaçlarından hangisi ile uyum gösteriyorsa o katılımcı programa yakın olarak değerlendirilmiştir.

Bilim ve Bilimsel Bilginin Doğası

Öğretmenlerin işlevsel paradigmasını ortaya çıkarmak için kullanılan diğer boyut, bilim ve bilimsel bilginin doğasıdır. Literatürde öğrenme ve öğretme eylemleri ile ilişkili olduğu düşünülen (Brickhouse, 1990) bu kavramlar ve öğretmenlerin ontolojik ve epistemolojik açıdan nasıl bir yaklaşımı olduğunu ortaya koyması açısından da önemlidir. Katılımcıların bilim ve bilimsel bilginin doğasına yaklaşımları Tablo 2’de görülen temalar doğrultusunda değerlendirilmiş ve katılımcıların bilim ve bilimsel bilginin doğasına yaklaşımlarına göre hangi programa daha yakın oldukları belirlenmiştir.

Öğrenme Yaklaşımı

Katılımcıların fen eğitimi yaklaşımlarını oluşturan önemli boyutlardan bir diğeri, öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili teori ve yaklaşımlar geçtiğimiz yüzyılın başından itibaren önemli değişiklikler geçirmiş, geleneksel olarak adlandırılan ve bilgi aktarımını temel alan öğrenme yaklaşımı yerini bilginin yapılandırıldığı kabulüne dayanan yapılandırmacı yaklaşımlara bırakmıştır. Katılımcıların bu değişimin neresinde yer aldığını belirlemek için öğrenme yaklaşımları çeşitli temalar aracılığı ile incelenmiştir. Bu temalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde öğretim programının ya da katılımcının yapılandırmacı-davranışçı düzlemde nerede yer aldığını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretim Stratejileri

Öğrenme teorilerinden beslenen öğretim stratejileri, katılımcıların işlevsel paradigmasını ortaya çıkarmak için kullanılan diğer bir boyutu oluşturmaktadır. Öğrenme teorilerinin sınıf içine yansımaları olarak da değerlendirilebilen öğretim stratejileri, öğretmenin değişimden doğrudan etkilendiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bu boyutun öğretmenlerin yeni öğretim programını algılamalarında da etkili olduğunu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Mitchener ve Anderson, 1989; Olson, 1981; Prawat, 1992; Roehrig ve Kruse, 2005). Diğer boyutlarda uygulanan analiz sürecine benzer olarak oluşturulan temalar aracılığı ile katılımcıların öğretim stratejileri açısından hangi öğretim programında daha yakın oldukları belirlenmiştir.

Değerlendirme Yaklaşımı

Öğrenme ve öğretme sürecinin tamamlayıcı parçasını oluşturan değerlendirme yaklaşımı, katılımcıların fen eğitimi yaklaşımlarının analizinde de kullanılan önemli bir bileşendir. Öğrenmenin

nasıl değerlendirildiği sorusu, öğretim programının teorik çatısını belirlemek için kullanılan sorulardan birini oluşturmaktadır (Posner, 2004). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımı ile ilgili karar verme süreçlerinde mevcut kişisel inanç ve değerlerinin etkili olduğunu göstermektedir (Duffee ve Aikenhead, 1992; Sutton, 2009). Katılımcıların değerlendirme yaklaşımları temalar doğrultusunda belirlenmiş ve öğretim programı düzleminde yerini almıştır.

2.3.2. Kodların Belirlenmesi ve Analiz Süreci

Çalışma süresince görüşme, gözlem ve doküman analizi aracılığıyla katılımcılardan veriler toplanmış ve bu veriler aracılığı ile öğretmenlerin eski ve yeni öğretim programından hangisine daha yakın bir işlevsel paradigma ortaya koydukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Analiz Süreci

Katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz-yüze gerçekleşmiş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları, görüşmelerden hemen sonra çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen yazılı verilerin analizine transkriptlerin okunması ile başlanmıştır. Doküman analizinde kullanılan analitik çatı ışığında gerçekleştirilen görüşme metinleri okumasında anlam ifade eden her cümle veya kelime grubu etiketlenmiştir. Etiketlenen öğretmen ifadeleri önceden belirlenen boyutlar ve temalar altına yerleştirilerek *kodlanmıştır*. Kodlamada analizi ve çalışma içinde de okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak için, kullanılan alıntılarının sonunda parantez içinde alıntının hangi öğretmene ait olduğu ve hangi soruya cevaben o görüşü ifade ettiği etiketlenmiştir. İfadelerin nasıl etiketlendiği aşağıda birkaç örnekle gösterilmiştir.

Bilim doğaya, insanlara hizmet etmesi gereken bir şey. (Ahmet, Görüşme, S.4)

Benim değerlendirme yaklaşımın sonuç odaklı, süreç odaklı kısmını hiçbir zaman değerlendiremiyorum (İzel, Görüşme, S.7)

Kodlama işlemi sonucunda belirlenen öğretmen ifadeleri önceden belirlenen boyutların altına yerleştirilmiştir. Katılımcıların bazı ifadeleri birden fazla boyut için anlamlı kodlar içerdiğinde ise aynı ifade birden fazla boyut altında incelenmiştir. Önceden belirlenen bu boyutlar, yapılan ilk kodlama süreci sonunda Tablo 2’de görüldüğü gibi temalara ayrılmıştır. Bu temaların oluşturulmasındaki amaç, katılımcıların fen eğitimi hakkındaki inanç ve yaklaşımlarını daha ayrıntılı ortaya koymaktır. Örneğin, bilim ve bilimsel bilgi boyutu;

Bilim algısı

Bilimsel bilginin doğası

Bilim ve bilim olmayana ayırma

Bilim adamı algısı şeklinde temalara ayrılmıştır.

Oluşturulan bu temalar hem ifadeler arasındaki tutarlılığı ve çelişkiyi görmemizi, hem de hazırlanacak durum çalışmaları için katılımcıların genel bir değerlendirmesinin yapılmasına olanak sağlamıştır. Durum çalışmalarını oluşturmak için görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda her katılımcının analiz sürecinde kullanılan beş boyut (fen eğitimi amacı, öğrenme, bilim ve bilimsel bilginin doğası, öğretme ve değerlendirme yaklaşımları) ve temalar hakkındaki düşünceleri bir araya getirilmiş ve kısa bir paragraf halinde özetlenmiştir. Aşağıda Ahmet’in öğrenme hakkında söylediği ifadelerin kısa bir özet halinde nasıl sunulduğu gösterilmiştir.

‘Öğrenme tanımı, temel olarak hedef davranış değişikliği. Bu kalıcı davranış değişikliğinin istendik olması çok önemli. Çünkü insanlar ihtiyaçları doğrultusunda öğreniyorlar...’ (Ahmet, Görüşme)

Her boyut ve tema için yapılan bireysel ifade üretme süreci ile katılımcıların ilgili boyut ve tema hakkındaki düşünceleri ve inançları ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde dokümanlar ve ders gözlemlerinden elde edilen veriler aynı analitik çatı çerçevesinden analiz edilmiştir. Sınav kâğıtları, ders planlarından oluşan dokümanlarda ve ders gözlemlerinden elde edilen verilerde anlam ifade eden her cümle belirlenen boyutlar ve kodlar altında etiketlenmiştir.

Elde edilen ifadeler ve bu ifadelerden çıkarılan sonuçlar doğrultusunda her katılımcının fen eğitimi anlayışını ortaya koyan 8 durum raporu hazırlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında durum çalışmaları yazılırken belirlenen beş boyut üç farklı alanda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre öğretmenlerin öğretim programı vurgusu yani fen eğitimi amaçları hakkındaki inançları *sosyolojik* alan, bilim ve bilimsel bilginin doğası hakkındaki inançları *epistemolojik* alan ve son olarak öğrenme yaklaşımı, öğretim stratejileri ve değerlendirme yaklaşımı *pedagojik* alan olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin işlevsel paradigmatları, fen eğitiminin sosyolojik (fen eğitiminin amaçları), epistemolojik (bilim ve bilimsel bilgi) ve pedagojik (öğrenme, öğretme ve değerlendirme) boyutları hakkında sahip olduğu inanç, tutum ve düşüncelerden oluşmaktadır. Belirlenen alt başlıklar altında katılımcıların ortaya koyduğu düşünce ve inançların, eski ve yeni biyoloji öğretim programının felsefi yaklaşımlarından hangisine daha yakın olduğu belirlenirken, her katılımcının kavramlar arası iç tutarlılığı değerlendirilmiş ve daha sonra eski ve yeni öğretim programı arasındaki yeri belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin işlevsel paradigmatlarını ortaya çıkarmak ve öğretim programlarından hangisine daha yakın bir yaklaşım sergilediğini belirlemek için psikolojik faktörler bölümündeki her tema için bu kategorizasyon işlemi gerçekleştirilmiştir.

Yukarıdaki kategorizasyon doğrultusunda katılımcıların yeni ve eski öğretim programının fen eğitimi yaklaşımı arasında nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 3'de özetlenmiştir. Bu tablo katılımcıların eski ve yeni öğretim programı arasında hangi felsefi yaklaşıma daha yakın olduğunu belirlemek için oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda soldan ikinci sütun eski öğretim programının boyutlarını ve temalarını en sağdaki sütun da benzer şekilde yeni öğretim programının boyutlarını ve temalarını göstermektedir. Ortada yer alan yapılandırmacı, eklektik ve geleneksel olarak isimlendirilen sütunlar ise katılımcıların belirlenen temalar açısından hangi gruba daha yakın olduğunu göstermek için oluşturulmuştur. Bu sütunlar içinde yer alan her “+” simgesi bir katılımcıyı temsil etmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların öğretim programlarına yaklaşımı

	Eski öğretim programı	Geleneksel	Eklektik	Yapılandırmacı	Yeni öğretim programı
Sosyolojik	Fen Eğitiminin Amacı				Fen Eğitiminin Amacı
	Bilimin sunduğu doğrular	+++++	++		Bilimin yapısı
	Günlük problemlerle başa çıkma	+++++	+++		Bilim-teknoloji-karar verme ilişkisi
	Bilimsel yöntemi kavrayabilme	+++++	+++		Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi
Epistemolojik	Bilim ve Bilimsel Bilgi				Bilim ve Bilimsel Bilgi
	Bir gerçekler bütünü olarak bilim	+++++	++		Doğal olgular hakkında açıklamalar üretme
	Doğrulama	+++++	++		Sınanabilir ve sorgulanabilir
	Nesnellik	+++++		++	Öznellik
	Kesin ve değişmez bilimsel bilgiler	+++	++++	+	Tüm bilimsel bilgiler geçicidir

	Bilimde birikimsel ilerleme	+++++	+++	Birikimsel ve paradigma kayması	
	Toplumdan bağımsız bilim anlayışı	++	+++++	+	Bilim ve toplum ilişkisi
Pedagojik	Öğrenme Yaklaşımı			Öğrenme Yaklaşımı	
	Davranışçılık	+++++++	+	Yapılandırıcılık	
	Bilimsel gerçekleri ezberleme	+++++++	+	Kavramsal değişim	
	Doğrulama süreci olarak deney	+++++++	+	Sorgulama süreci olarak deney	
	Bilgi transferi	+++++++	+	Bilginin yapılandırılması	
	Öğretmen merkezli	+++	+++++	Öğrenci merkezli	
	Öğretim Yöntemleri			Öğretim Yöntemleri	
	Bir uzman olarak öğretmen	+++++++		Bir rehber olarak öğretmen	
	Doğru ve kesin bilimsel açıklamalar sunmak	+++++++		Öğrenme için uygun ortam oluşturulması	
	Değerlendirme			Değerlendirme	
	Belirleyici	+++++	++++	Biçimlendirici	
	Ürün değerlendirmesi	+++++++	+	Ürün ve süreç değerlendirmesi	
	Geleneksel değerlendirme araçları	+++++++		+	Alternatif değerlendirme araçları

Anahtar

+ Bir katılımcıyı temsil etmektedir

Bulguların bundan sonraki bölümü Tablo 3’de sunulan bulguların ayrıntılı incelenmesini içermektedir.

3.1. Sosyolojik Alan

3.1.1. Fen eğitiminin amacı

Öğretim programlarının sosyolojik boyutunu ve temel vurgusunu oluşturan amaçlar, öğretim programının fen bilimleri alanında verilen eğitimin bireyleri toplumsal hayata hangi doğrultuda hazırlaması gerektiği konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda Tablo 3 katılımcıların fen eğitimi amaçları doğrultusunda öğretim programlarından hangisinin yaklaşımına yakın olduklarını göstermektedir. Çalışma kapsamında toplanan veriler katılımcıların fen eğitimi anlayışlarının yeni öğretim programının vizyonu ile uyumlu olmadığını göstermektedir. Yapılan analiz Robert’ın (1982) kategorizasyonuna göre katılımcıların tamamının, fen eğitiminin öncelikli olarak “bireyin çevresini anlaması ve kontrol etmesi” yani “günlük yaşamla başa çıkması” için gerekli olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Ders gözlemleri ve yazılı kâğıtları katılımcıların belirledikleri amaç doğrultusunda bireyin canlıları ve çevresini anlaması için alan bilgisi gerekliliğine vurgu yaptıklarını, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle başa çıkmaları için de alan bilgisinin günlük yaşamdaki örneklerini kullandıklarını göstermektedir.

‘...doğal dengenin korunmasına yardımcı olmalıyız. Örneğin mürekkepli kâğıtların toprağa karışmamasına özen göstermeliyiz...’ (Sude, Ders Gözlemi)

‘...fen eğitiminin amacı insanların hayatını kolaylaştırmak, daha rahat yaşamalarını sağlamak...’ (Selin, Görüşme)

‘...amaç, derslerini günlük hayatlarına uyarlamalarını sağlamak ve hayatlarını kolaylaştırmak... Fen eğitiminin sorunları çözme becerisi kazandırdığını düşünüyorum...’ (Beril, Görüşme)

Diğer taraftan Ferhat, sınıf içinde gerçekleşen fen eğitiminin amacını öğrencilerin bilimsel süreci anlamlandırması şeklinde belirlemektedir. Bu doğrultuda Ferhat, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen dünyaya ayak uydurmak ve öğrencilerin karar verme süreçlerine yardımcı olmak için fen eğitimine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Ferhat bu yaklaşımı ile yeni öğretim programına yakın bir duruş sergilese de bu yaklaşımını sınıf uygulamalarına yansıtması ve fen eğitiminin bilim ve bilimsel bilginin yapısı etrafında şekillendiği durumda alan bilgisi kazanımlarının sağlıklı olarak verilemeyeceğini ifade etmesi onu eklettik grupta değerlendirmemize neden olmaktadır.

'...fen eğitiminin amacı bilimsel süreci insanlara aşılabilir genel anlamda... Yaptığı çalışmalarda, alacağı kararlarda yardımcı olacağını düşünüyorum...' (Ferhat, Görüşme)

'...dünyada bilimsel çalışmalar paralelinde teknolojik gelişmelerin yaşandığı bir süreç var. Toplumsal olarak bilimden uzak kalırsanız sosyal, kültürel anlamda da geri kalmanız anlamına geleceği için...' (Ferhat, Görüşme)

'...Belki biyoloji kazanımları yerleşebilir eğer bilimin işleniş üzerine odaklanırsak...' (Ferhat, Görüşme)

Roberts'ın (1982) oluşturduğu sınıflandırmaya göre eski biyoloji öğretim programı analiz edildiğinde, fen eğitiminin temel amacının öğrencilere bilimsel açıklamalar sunmak ve karşılaştıkları günlük problemlerle başa çıkmalarına yardımcı olmak olduğu görülmektedir. Katılımcıların fen eğitiminin amaçları ile ilgili bakış açıları ile eski öğretim programının yaklaşımı ortak bir paydada buluşmaktadır. Bunun yanında yeni öğretim programı bilim ve bilimsel bilginin yapısı, bilim-teknoloji ve karar verme ilişkisi ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasını hedef olarak belirlerken katılımcılardan hiçbiri bu yaklaşımla tam anlamıyla tutarlı bir bakış açısı ortaya koymamıştır.

3.2. Epistemolojik Alan

3.2.1. Bilim ve Bilimsel Bilginin Doğası

Katılımcıların fen eğitimi ile ilgili işlevsel paradigmasını ortaya çıkarabilmek için belirlenen epistemolojik boyut, katılımcıların bilim ve bilimsel bilginin doğası konusundaki düşüncelerini içermektedir. Bu boyutta katılımcıların bilim ve bilginin doğası konusundaki düşünceleri bilim, bilimsel bilginin doğası, bilim ile bilim olmayana ayırma ve bilim adamı algısı başlıkları altında incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların bilim ve bilimsel bilginin doğası açısından öğretim programlarının felsefi yaklaşımlarından hangisine daha yakın bir duruş sergiledikleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Bilim Algısı

Yapılan analizler katılımcılar arasında iki farklı bilim görüşünün varlığını ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (6/8) sahip olduğu bilimin insanlığa yararlı ürünler oluşturma faaliyetleri olduğu düşüncesidir. Bu yaklaşıma sahip olan katılımcılar arasında küçük farklılıklar olsa da hepsi bilimin 'insanlığa yararlı olma' amacı olduğu noktasında birleşmektedirler.

'...bilim, insanlığa yararlı ürünler oluşturma faaliyetleri...' (Ahmet, Görüşme)

'...bilim, yaşam için faydalı, insanlık yararına olan bir bütün...' (Sude, Görüşme)

Literatürde benzer çalışmalar bu yaklaşımın bilim ve teknoloji kavramlarının aynı anlama geldiği düşüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını işaret etmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası, bilimsel çalışmalara ve bilimin ürünlerine örnek verirken teknoloji ve tıp alanından örnekler kullanmakta ve bilimin amacının bu ürünlere ulaşmak olduğunu ifade etmektedirler.

Katılımcılar arasında ortaya çıkan diğer bilim yaklaşımı bilimin doğal olaylar hakkında bilgi toplama faaliyetleri olduğu düşüncesidir. Bu görüşü savunan İzel ve Gizem'in bilim hakkında ortaya koydukları düşünceler ilk analizde bilinçli bir bilim anlayışı gibi gözükse de, bu katılımcıların bilimin ürünleri ve bilimsel çalışmalar üzerine yaptıkları tartışmalar bilim hakkındaki bu yaklaşımlarının tutarlı olmadığını göstermektedir.

'...fen bilimlerinde tek bir doğruya ulaşılır. Örneğin basınçla ilgili herkes aynı sonucu çıkarır. Ama sosyal bilimlerde kişiler farklı bilgileri bir araya getiriyor, farklı bir doğruyu ortaya koyuyor. Kişilere göre doğrular değişebiliyor...' (İzel, Görüşme)
'...anneniz meyveyi gecedan şekerle bekletiyor, ertesi gün çilekler büzüşüyor ne oluyor plazmoliz. Anneniz, bakın, bilimsel bir çalışma yapıyor diyorum...' (Gizem, Görüşme)

İzel'e göre fen bilimlerinde üretilen bilgiler tek bir doğruyu temsil ederken sosyal bilimlerde doğrular kişiden kişiye göre değişmektedir. Bu sonucun veri toplama yöntemlerindeki farklılıktan kaynaklandığına inanan İzel, fen bilimlerinde üretilen bilgilerin daha güvenilir olduğunu düşünmektedir. Gizem'in yaklaşımı ise bilimi doğal olguların 'nedenlerinden' çok 'nasıl' gerçekleştiğini açıklamaya çalışan bir faaliyet olarak algıladığını göstermektedir.

Bilimsel Bilginin Doğası

Katılımcıların bilimsel bilginin doğası hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak ve sahip oldukları anlayış doğrultusunda yeni öğretim programının bilimsel bilgiye bakış açısını değerlendirmeleri için bilim kavramından yola çıkarak bilimsel bilginin yapısı, üretim süreci ve bilimin nasıl ilerlediğiyle ilgili fikir ve inançları değerlendirilmiştir.

Yapılan analiz katılımcıların bazılarının (Selin, Ferhat ve Ferhan) bilimsel bilgilerin çoğunun kesin ve değişmez olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu katılımcılar kesin ve değişmez bilgi biçimlerine güven duymakta ve 'bilimsel' kavramını özellikle kesinliği kanıtlanmış bilgi türleri için kullanmaktadırlar. Katılımcıların bu yaklaşımı bir otorite olarak algılanan bu bilgi topluluğunu sorgulamak için atılan her adımın yani değişebilirlik olasılığının bilime zarar vereceğini ve güvensizlik oluşturacağını düşündüklerini göstermektedir.

'...Doğru tektir kesinlik kazanmışsa, kimsede kuşku uyandıracak bir durum yoksa bunun bir ileri aşaması da olabilir demek, bilime tam tersi zarar vermiş oluyor...' (Ahmet, Görüşme)

Bu katılımcılara göre kesin ve değişmez bilgilerin dışında kalan 'teoriler' değişime açık, kanıtlanmamış bilgi türleridir. Selin'in aşağıdaki ifadesi ve Ahmet'in görüşmeler sırasında kanunlar dışındaki bilgi türlerinin değişebileceğine vurgu yapması, bu katılımcıların teori ve kanun kavramları ile ilgili önemli yanlış anlamalarının olduğunu, kanunları en üst bilgi biçimleri olarak algıladıklarını, kanunların değişmez olduğunu ve dolayısı ile bilimde değiştirilemez bazı bilgi biçimlerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

'...özellikle biyoloji çok değişebilir. Biyolojide kanun dediğiniz zaman pek bir kanun yok...' (Selin, Görüşme)

Bu katılımcılar aynı zamanda teorilerin kanuna dönüşebilmesi için delillere ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. Bu önemli kavram yanlışlığı çoğu zaman öğretmenin farkında olmadığı zihinsel bir tutarsızlığa neden olmakta ve bu durum sınıf uygulamalarında göze çarpmaktadır. Aşağıda geçen diyalog, Ferhan'ın mevcut kavram yanlışlığını ortaya çıkarmakla beraber sahip olduğu teori kavramının kendi içinde çok da tutarlı olmadığını göstermektedir.

Ferhan: Doğal sınıflandırma canlıların evrimsel ilişkileri göz önüne alınarak yapılır.

Öğrenci: Evrim daha teoriyken bunu nasıl söyleyebiliriz?

Ferhan: Konuyu dağıtmayalım lütfen... (Ders Gözlemi)

Diğer taraftan katılımcıların bazıları, mevcut bilimsel bilgilerin zaman ve koşullara bağlı olarak değişebileceğini düşünmektedirler. Ancak, yapılan analiz bu katılımcıların bilimsel bilginin doğası hakkında sahip oldukları düşüncelerin kendi içinde tutarsız olduğunu göstermektedir. Bilimsel bilginin değişiminin, teknolojik gelişmelere ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kanıtlara (Ferhat, İzel) ve aynı zamanda farklılaşan bakış açısına (İzel) bağlı olduğunu düşünen bu katılımcılar, söz konusu 'kanunlar' olduğu zaman büyük bir çelişkiye düşmektedirler. Öyle ki teori ve kanun kavramları ile ilgili yukarıdaki grupla benzer bir yaklaşım sergilemektedirler. Ortaya çıkan bu çelişkinin farkına varan katılımcılardan ikisi (Sude ve Beril) bu durumu, değişmezlik ilkesinin yalnızca kanunlar için geçerli olduğunu ifade ederek açıklamaya çalışmaktadırlar.

Son olarak Gizem, istisnasız tüm bilimsel bilgilerin geçerliliğinin koşullara bağlı olduğunu ve zaman içinde gerçekleşen bu değişimin, teknolojinin bilime olan önemli katkısından ve insanların farklılaşan bakış açılarından kaynaklandığını düşünmektedir.

Katılımcıların bir bölümü (3/8) bilimsel bilgilerin kesin ve değişmez olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların yarısı (4/8) ise bilimsel bilgilerin koşullara bağlı olarak değiştiğini ifade etse de teori ve kanun kavramları hakkındaki yanlış anlamaları bilimsel bilginin doğası açısından tutarsız bir profil çizmelerine neden olmaktadır. Katılımcılardan yalnız bir kişi, kendi kavram sistemi içinde anlamlı ve tutarlı bir şekilde bilimsel bilgilerin değişken olduğunu çünkü geçerliliğinin koşullara bağlı olduğunu düşünmektedir.

Bilimle Bilim Olmayı Ayırma

Bu bölümde katılımcıların bilim ve bilimsel bilgi hakkında öne sürdüğü fikirler, onların bilimsel bilginin ontolojik yapısı ile ilgili inançlarını ortaya koyarken aynı zamanda bilim ve doğal olgular arasındaki ilişkiye dair düşünceleri hakkında ipuçları vermektedir. Yapılan analiz, katılımcıların hemen hemen hepsinin bilim ve bilim olmayı ayırma yaklaşımının aynı temelden beslendiğini göstermektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının (5/8) oluşturduğu grup, bilimsel bilginin laboratuvar ortamında deney ve gözlemler yoluyla üretildiğini ve bu bilgilerin sayısal olarak kesinliğinin kanıtlanmış olduğunu düşünmektedirler. Bu durum bilimsel bilginin görebildiğimiz, işitebildiğimiz ve dokunabildiğimiz somut deliller üzerine kurulu olduğuna inandıklarını göstermekte ve tümevarım yaklaşımının özelliklerini işaret etmektedir. Bu katılımcılardan biri olan İzel'e göre bilimsel bilginin deney ve gözlemlere dayanarak üretilmesi, istendiği zaman ispatlanabileceğini göstermekte ve bu durum bilime neden güven duyduklarını açıklamaktadır.

'...deneysel bir şeylere mi dayanıyor? Yoksa sadece kendi düşüncelerini mi yazmış?'

(Sude, Görüşme)

'...daha çok ispatlamaya dayalı, deney ortamı, gözlem, laboratuvar ortamından çıkan bilgiler...' (İzel, Görüşme)

Ferhat ve Beril'den oluşan ikinci grup diğer gruptan farklı olarak bilimi diğer bilme biçimlerinden ayırırken, üretim sürecini laboratuvar ortamındaki gözlem ve deneylerle sınırlandırmadan, bilimsel bilginin denenmiş ve sınanmış olması gerektiğini düşünmektedirler. Ferhat'a göre bilimsel bilgi, süreç içinde çeşitli deneme-yanılma yöntemleriyle sınanarak oluşturulmaktadır. Beril ise bilimin, kanıtlara dayandırılabilir özelliği ile diğer bilme biçimlerinden ayrıldığını düşünmektedir. Bu noktada ortaya çıkan soru, kanıtların hangi özelliklere sahip olması gerektiğidir. Beril'in kendisine yöneltilen bu soruya verdiği yanıt, yeterli sayıda deneme, örneklem ve gözlem verilerinin birbiriyle mantıklı ve tutarlı olarak düzenlenmesi şeklindedir. Genel olarak bu gruptaki katılımcıların da bilim algılarının tümevarım yaklaşımından beslendiğini ve bilimsel bilginin, doğrulanmış bilgi olduğu düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir.

'...astroloji herhâlde bilimsel otoriteler bilim olarak kabul etmediği için, üniversitelerde böyle bir ders okutulmadığı için bilimsel değildir...' (Beril, Görüşme)

Son olarak Gizem bilimi kanıtlara dayandırılabilir özelliği ile bilim olmayandan ayırmaktadır. Gizem'e göre bu kanıtların en önemli özelliği, bilimsel bilgi üretim sürecinde bilim adamları arasındaki yaklaşım farklılıklarından kaynaklanan problemleri ortadan kaldıracak nitelikte olmasıdır. Gizem'in bilime güven duymasını sağlayan en önemli özellik nesnel bir yaklaşımla bilgi üretilebilmesidir. Diğer katılımcılardan farklı olarak bilimsel bilginin kanıtlara dayandırılabilir yapısına vurgu yapan ve kanıtların yapısı hakkında kendi içinde tutarlı bir açıklama üreten Gizem, bilimsel bilgiyi öznellikten arınmış ve görme, işitme ve dokunma gibi algılar etrafında şekillenen bir bilme biçimi olarak algılamaktadır.

'...bilimsel bir değer kazanabilmesi için somut şeylerin olması lazım. Somut kanıtlar olursa ne olacaktır insanlar arasındaki fikir ayrılığını da ortadan kaldıracaktır...' (Gizem, Görüşme)

Katılımcıların yaklaşımlarını değerlendirdiğimizde, hemen hemen tamamının eski öğretim programının bilimle bilim olmayanı ayırma yaklaşımına daha yakın olduğu görülmektedir.

Bilim Adamı Algısı

Katılımcıların bilim algısını şekillendiren bilim adamı, öznellik ve nesnellik kavramları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için bilim adamının bilimsel bilgi üretim sürecindeki yeri ve bilim-kültür ilişkisi hakkında sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların yarısından fazlasının oluşturduğu grup, bilimsel bilgi üretme sürecinde bilim adamının sahip olduğu deneyim, inanç ve kültürden kısacası dünya görüşünden etkilenmemesi gerektiğini yalnızca bilimsel süreç basamaklarını yerine getirerek sonuca ulaşması gerektiğini düşünmektedir. Aşağıdaki ifadeler, bilim adamının doğal olgulara karşı nesnel bir yaklaşım sergilemesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir.

'...bilim adamının en önemli özelliği, objektif olmak...' (Ahmet, Görüşme)

'...bilim adamı çalışma sürecinde kendini her şeyden soyutlamalı, objektif olmalı...' (Sude, Görüşme)

Ahmet ve Sude'nin ifadeleri, bilim adamının kişisel hiçbir katkısının olmadığı bu süreçte bilginin bireyden bağımsız var olduğu inancını da ortaya koymaktadır. Bu grupta yer alan katılımcılardan bir diğeri olan Selin, fen bilimlerinde öznelliğin söz konusu olmadığını kişisel düşüncelerin yalnızca sosyal bilimlerde etkili olabileceğini düşünmektedir. Sonuç olarak bu gruptaki katılımcılar, bilime objektif bir perspektiften bakmakta ve bilimi kişisel özelliklerden soyutlanmış bir süreç olarak görmektedirler.

İkinci gruptaki katılımcılar (İzel ve Ferhat) bilim adamının bilgi üretim sürecinin her aşamasında mevcut dünya görüşünden etkilenebileceğini düşünmektedirler. Özellikle kültür ve inanç sistemleri ve deneyimlerin bireyler arası bakış açısı farklılıklarını oluşturmada etkili olduğuna inanan bu katılımcılara göre öznellik insanın var olduğu bir süreçte doğal olarak beklenen bir sonuçtur. Bu katılımcılar, bilim adamının bilgi üretme sürecinde yani gözlem yaparken, elindeki verileri değerlendirirken neye, nasıl bakması gerektiğini sahip olduğu dünya görüşünün belirlediğini düşünmektedirler.

3.3. Pedagojik Alan

Öğretim programlarının pedagojik boyutunu oluşturan öğrenme, öğretim ve değerlendirme teması katılımcıların öğrenmenin doğası hakkındaki inançlarından, öğrenme hedeflerine ulaşmak için

kullandıkları öğretim yöntemlerinden ve kullandıkları değerlendirme yaklaşımlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda Tablo 3, katılımcıların öğrenme, öğretim ve değerlendirme temaları açısından öğretim programlarından hangisine daha yakın bir profil çizdiklerini ortaya koymaktadır.

3.3.1. Öğrenme Yaklaşımı

Tablo 3'te pedagojik alanının öğrenme boyutuna baktığımızda katılımcıların neredeyse tamamının davranışçılık paradigmasının etrafında bir öğrenme yaklaşımı ortaya koyduğunu göstermektedir. Öğrenmeyi bilimsel gerçekleri ezberleyerek gerçekleşen bilgi transferi olarak algılayan katılımcılar bu süreci bir davranış değişikliği olarak algılamaktadır. Yalnızca öğretmen ve öğrenci merkezli uygulamalar temasında eklettik olan birkaç katılımcı ise, öğrenci merkezli uygulamaları öğrencilerin sınıf içi sunumlarla derse katılmaları olarak görmektedir.

Bazı katılımcılardan (Selin, Ferhan ve Beril) oluşan birinci grup, ideal öğrenme ortamlarını öğrencinin nesnelere aktif bir şekilde kullandığı ve böylece doğal olguları anlamlı hale getirdiği şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu doğrultuda bu gruptaki katılımcıların öğrenmeye bakış açılarının 'yaparak öğrenme' yaklaşımından beslendiği sonucu çıkarılmaktadır. Ancak görüşmeler sırasında yaparak öğrenme yaklaşımının önemini ortaya koyan bu katılımcılar, sınıf içi uygulamalarında geleneksel öğrenme yaklaşımına yakın bir profil çizmektedirler.

'...bir şey kesilmesi... Solucan kestik, kurbağa kestik vs. Unutulmuyor böyle şeyler...'
(Selin, Görüşme)

'...çocuk yaparak yaşayarak öğrenmeli. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenilmeyen şeyler havada asılı kalır, kısa bir süre sonra unutulup gider...'
(Beril, Görüşme).

Örneğin Beril, geleneksel öğrenme yaklaşımının önemli belirteçlerinden biri olan yazdırma yöntemini öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullandığını göstermektedir. Selin ve Ferhan'ın derslerinde yapılan gözlemler, bir ders saatinin ağırlıklı olarak ders kitabının ilgili yerlerini okuma ve konu ile ilgili not tuturma şeklinde geçtiğini göstermektedir. Bu durum yukarıdaki örnekte olduğu gibi sınıf içi uygulamalarda geleneksel öğrenme yaklaşımından beslenen öğretim yöntemlerini kullanıldığını göstermektedir.

'...sınıf içinde madde madde yazdırıyorum, bu akılda kalıcılığı kolaylaştırıyor. Çocuğun öğrenmesini kolaylaştırıyor...'
(Beril, Görüşme)

Katılımcılardan ikisinin (Ahmet ve İzel) oluşturduğu diğer grup, öğrenmeyi istemli bir davranış değişikliği olarak algılamaktadır. Bu gruptaki katılımcılar öğrenmenin öğretmenin öğrenciye yapacağı bilgi transferi yoluyla gerçekleşeceğine inanmakta ve sınıf içi uygulamalarını bu doğrultuda organize etmektedirler.

'...benim için bir sonraki derste hatırlaması, parmak kaldırması, deftere bakmadan söylemesi öğrenme kriterlerimi oluşturuyor...'
(İzel, Görüşme)

Katılımcıların üçünün (Sude, Ferhat ve Gizem) oluşturduğu son grup, öğrenme yaklaşımları ile ilgili en önemli ipucunu öğrenme sürecinin başlaması ve verimli bir şekilde devam etmesi için merak ve motivasyonun gerekli olduğunu vurgulayarak vermektedirler. Bu gruptaki katılımcılardan yalnızca biri öğrenme sürecinde öğrenci merakını uyandırmak için onların mevcut bilgilerinden rahatsız olmaları gerektiğini ve böylece öğrenmeye açık hale geleceklerini düşünmektedir.

'...Bu şekilde öğrendiniz ancak böyle olması gerekiyor dediğiniz zaman tatbikî hayal kırıklığı oluyor öğrencide. Ama öğrenciyi öğrenmeye açık hale getiriyor...'
(Ferhat, Görüşme)

Ferhat bu yaklaşımı ile öğrencide oluşan hayal kırıklığı ile öğrencinin mevcut bilgilerinden rahatsız olduğu bir durumu yani kavramsal değişim sürecinin ilk basamağını tanımlamaktadır. Daha sonra sınıf içindeki öğrenme sürecine ders anlatımları ile devam eden Ferhat, son olarak öğrencinin süreci tamamlaması için yeni kazandığı bilgiyi uygulayabilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu gruptaki diğer iki katılımcı ise öğrenme sürecini başlatacak olan merak ve motivasyonun ortaya çıkması için dersin görseller ve deneylerle desteklenmesi aynı zamanda konunun güncel bilgilerle ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

3.3.2. Öğretim Yöntemleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların tamamı eski öğretim programının öğretim yöntemleri ile uyumlu bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Sınıf içinde öğretmen rolünü uzman olarak tanımlayan ve ders gözlemlerinde bu ifadeyi destekleyen katılımcılar, öğretmenin görevinin öğrencilere bilimsel bilgiler sunmak olarak algılamaktadırlar. Bu yaklaşımları ile katılımcıların tamamı yeni öğretim programının bakış açısından çok uzak bir profil çizmektedirler.

Katılımcıların üçünün (Selin, Ferhan ve Beril) oluşturduğu birinci grup, sınıf içerisinde belirledikleri fen eğitimi amaçlarına ulaşmak için anlatıcı öğretmen rolünü benimsemektedirler. Bu gruptaki katılımcıların tamamı, üstlendikleri bu rolün öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiğini ve bu durumdan çok memnun olmadıklarını ifade etmektedirler. Ancak yapılan analizler, anlatıcı öğretmen rolünü fiziksel koşulların getirdiği zorunluluktan değil, öğrenme anlayışları bu öğretmen modeli ile uyumlu olduğu için benimsediklerini göstermektedir.

'...ben toparlamazsam öğrenci öğrenemiyor...' (Beril, Görüşme)

Öğretici ve bilgi transfer eden bir öğretmen rolü üstlenen bu gruptaki katılımcıların kullandığı öğretim yöntemleri ağırlıklı olarak düz anlatım, not tutturma ve sunum çalışmalarınıdır. Benzer şekilde kullanılan bu yöntemler bu katılımcıların öğrenme yaklaşımları ile uyum göstermektedir. Sınıf gözlemleri ve yapılan görüşmeler, bu katılımcıların fen eğitimi hedeflerine ulaşmak için öğretmenden öğrenciye bilgi transferine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Aşağıdaki ifadeler öğrenme sürecinde öğretim yöntemlerine bağlı olarak ortaya çıkan sorunları da aynı stratejiyi tekrar ederek çözdüklerine vurgu yapmaktadır.

'...çocuklar anlamayınca tekrar ediyorum...' (Ferhan, Görüşme)

'...bazı çocuk bir kerede anlamıyorsa bir daha anlatıyorum...' (Selin, Görüşme)

Katılımcıların yarısından fazlasının (5/8) oluşturduğu ikinci grubun tamamı, birinci gruptaki katılımcılarla benzer şekilde anlatıcı öğretmen rolünü benimsemekte ve bu rolün öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu gruptaki katılımcıların da öğretmen rolünün şekillenmesinde fiziksel faktörler ve öğrenci ihtiyaçları ötesinde sahip oldukları öğrenme yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir.

'...anlatan rolüm çok aza indiğinde öğrenci bir şey öğrenmiyor...' (İzel, Görüşme)

İkinci gruptaki katılımcılar, birinci grupta anlatılan öğretim yöntemlerinin yanında soru sorma ve çalışma kâğıtlarını da kullanmaktadırlar. Yapılan gözlem ve görüşmeler katılımcıların soru sorma aktivitelerini, önceki derste anlatılan alan bilgisini tekrar etmek, öğrencinin dikkatini çekmek ya da sınıf-öğretmen iletişimini devam ettirmek amacıyla kullandıklarını göstermektedir.

3.3.3. Değerlendirme Yaklaşımı

Tablo 3'e baktığımızda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun geleneksel değerlendirme yaklaşımını kullandığı görülmektedir. Belirleyici-biçimlendirici tema açısından eklektik olan katılımcılar, yeni öğretim programının önerdiği değerlendirme yöntemlerini eski değerlendirme

anlayışlarının içine entegre etmeye çalışarak, öğrenmeyi belirleyici anlayış ile biçimlendirici yaklaşım arasında bir yerde bulunmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğunun (6/8) oluşturduğu grup, öğrencilerin hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için ağırlıklı olarak yazılı sınavlar ve sınıf içi sözlüleri kullanmaktadır. Kullanılan bu yöntemler belirleyici (summative) değerlendirme yaklaşımının enstrümanlarını oluşturmakta ve sınıf içinde öğretmenin öğrenciye sunduğu bilginin tekrar öğrenci tarafından öğretmene iletilmesi döngüsünü ortaya koymaktadır. Yapılan doküman analizleri, bu sınavların içeriğinin ağırlıklı olarak açık uçlu alan bilgisi, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorulardan oluştuğunu göstermektedir. Bu gruptaki katılımcılardan Sude ve Ahmet, kullandıkları bu yöntemlerin dışında öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını sınıf içerisinde sordukları sorularla belirlemektedirler.

'...ben anlatıyorum sonra anlattığım yerle ilgili sorular soruyorum. Ya da problem varsa problem soruyorum...' (Selin, Görüşme)

'... Yazılı sınav dışında şöyle söyleyeyim... Çok fazla bir kriterim yok...' (Ahmet, Görüşme)

'...2- Koşmaya başlayan bir sporcuda kasların kasılıp gevşemesi için gerekli olan ATP'nin sentezlenme yollarını sırasıyla yazınız...' (Sude, Yazılı Sınavı)

'...4-Yağların monomerleri arasında kurulan bağın adını yazınız ...' (Beril, Yazılı Sınavı)

'...9. Aşağıdaki moleküllerden hangisi sindirime uğramadan hücre içine difüzyonla alınabilir? a- Protein b- DNA c- Laktoz d- Sakkaroz e- Vitamin...' (Beril, Yazılı Sınavı)

Katılımcıların ikisinin (Ferhat ve Gizem) oluşturduğu diğer grup ise yukarıdaki yöntemlere benzer yöntemler kullanmakta ancak kullandıkları farklı soru tipleri ile diğer katılımcılardan farklı bir değerlendirme yaklaşımı ortaya koymaktadırlar. Yeni öğretim programının değerlendirme bölümünde önerilen kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve dallanmış ağaç tekniklerini yazılı sınavlarında yeni bir soru şekli olarak kullanan bu katılımcılar, öğrenme ürünlerinin yanında öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yorum ve çıkarım yapma becerilerini ölçmeye çalışmaktadırlar.

'...soruların yapısı daha çok birebir bilgiyi sorgulama tarzında değil de o bilgilerden yararlanarak sonuç çıkarma tarzında...' (Ferhat, Görüşme)

'...İkinci ders yapılacak sunumdan performans puanı vereceğim...' (Gizem, Ders Gözlemi)

Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun eski öğretim programının değerlendirme anlayışına ya da eklektik bir değerlendirme yaklaşımına sahip olduklarını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlgili alan yazında da tartışıldığı gibi büyük ölçekli eğitim reformları uygulama sürecinde farklı boyutlarda problemlerle karşılaşmaktadır. Sürecin kilit noktasını oluşturan öğretmenler, uygulama sürecindeki sorunlardan yalnızca biri gibi gözükse de reformun başarıya ulaşmasında diğer faktörlerden daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada reformun etkili bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin işlevsel paradigmalarının değişim sürecinde nasıl bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ile yeni öğretim programının bakış açısı arasında çok ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ile yeni öğretim programının uyumluluk durumu Tablo 4'de özetlenmektedir. Bu doğrultuda tablonun sol sütununda yeni öğretim programının yaklaşımlarını yansıtan ifadeler yer almaktadır. Katılımcıların bu ifadeler ile ne kadar uyumlu olduğu tabloda kullanılan 3 farklı renkteki

daireyle ifade edilmiştir. Siyah renkli daireler yeni öğretim programı ile uyumu, gri renkli daireler katılımcıların ilgili tema hakkında eklektik düşüncelere sahip olduğunu, beyaz renkli daireler ise katılımcıların yeni öğretim programının yaklaşımı ile uyumlu olmadığını göstermektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Yeni Öğretim Programına Uyum Tablosu

Yeni Öğretim Programının Boyutları		Selin	Ahmet	Sude	Ferhat	Ferhan	Gizem	Beril	İzel	
Fen eğitiminin amacı										
Sosyolojik	Bilimin doğasını anlar	○	○	○	○	○	●	○	○	
	Bilim-teknoloji-toplum-çevre etkileşimini anlar	○	●	○	●	○	○	○	●	
	Bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini sağlar	○	○	●	○	○	○	●	○	
Bilim ve bilimsel bilginin doğası										
Epistemolojik	Doğal olgular hakkında açıklamalar üretir	○	○	○	○	○	●	○	●	
	Simanabilir ve sorgulanabilir bir yapısı vardır	○	○	○	●	○	●	○	○	
	Farklı tutum ve değerlerin bilime katkısı vardır.	○	○	○	●	○	○	○	●	
	Tüm bilimsel bilgiler geçicidir	○	○	●	●	○	●	●	●	
	Bilimsel bilgi birikimsel ve <u>paradigma</u> kayması şeklinde ilerler	○	○	○	●	○	●	○	●	
	Bilimsel çalışmalar ve toplum karşılıklı etkileşim halindedir	●	●	○	●	○	●	●	●	
Öğrenme yaklaşımı										
Pedagojik	Yapılandırmacılık yaklaşımını temel alır	○	○	○	●	○	○	○	○	
	Kavramsal değişim	○	○	○	●	○	○	○	○	
	Sorgulama süreci olarak deneyler kullanır	○	○	○	○	○	○	●	○	
	Öğrencinin bilgiyi yapılandırması gereklidir	○	○	○	●	○	○	○	○	
	Öğrenci merkezli etkinlikler ön plandadır	○	●	●	●	○	●	○	●	
	Öğretim yöntemleri									
	Öğretmen rehberliği ön plandadır	○	○	○	○	○	○	○	○	
	Bilgiye ulaşmak için uygun ortam oluşturulur	○	○	○	○	○	○	○	○	
	Değerlendirme yaklaşımı									
	Biçimlendirici değerlendirme ön plandadır	○	○	○	●	○	●	○	●	
Ürün ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı kullanılır	○	○	○	●	○	○	○	○		
Alternatif değerlendirme araçları kullanılır	○	○	○	●	○	○	○	○		
Bireysel Değerlendirme	○	○	○	●	○	●	○	●		

Anahtar:

- Katılımcı bu ifade ile uyumlu yaklaşıma sahiptir
- Katılımcı bu ifade ile ilgili tutarsız düşüncelere sahip ve anlamlandırmakta yetersiz kalmaktadır
- Katılımcının yaklaşımı bu ifade ile uyum göstermemektedir

Tablo 4’de baktığımızda ilk dikkat çeken nokta sekiz katılımcının 19 tema açısından yalnızca beş noktada yeni öğretim programı ile uyum gösterdiğiidir. Bu durum en temelde katılımcıların yeni öğretim programının öngörülerinden uzak inanç ve yaklaşımlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tablonun son satırında katılımcıların bireysel değerlendirmelerine baktığımızda hiçbirinin yeni

öğretim programı ile uyum göstermediği, katılımcılardan beşinin tamamen eski öğretim programına yakın olduğu, üçünün ise yeni öğretim programını anlamlandırmada yetersiz kaldığı görülmektedir. Türkiye’de gerçekleşen reform girişimi ile beraber yeni öğretim programının uygulamaya konulması, fen eğitimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Değişen bu bakış açısının sınıf içine yansması ve öğrencilere ulaşmasında öğretmenler oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin yeni öğretim programının bakış açısını sınıf içine yansıtmasında işlevsel paradigmalardan ve yeni programın yaklaşımının uyumlu olması gereklidir. Bu noktadan yola çıkarak çalışmanın sonuçlarını değerlendirdiğimizde, katılımcıların inanç ve yaklaşımları ile yeni öğretim programının bakış açısı arasındaki bu ciddi farklılık uygulama noktasında sorunlara yol açmaktadır. Diğer taraftan bazı katılımcıların (Gizem, İzel ve Ahmet) yeni öğretim programı ile kendi inanç ve yaklaşımları arasında belli temalarda benzerlikler göze çarpsa da genel olarak bakıldığında onların da diğer katılımcılar gibi felsefi açıdan yeni öğretim programından farklı bir çizgide olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işlevsel paradigmalarını oluşturan inançların bu farklı yapısı, onların nasıl işlediğini ve öğretmenlerin değişime direnç göstermelerinde nasıl etki gösterdiğini anlamamız için farklı bir bakış açısına ihtiyaç duymamıza neden olmaktadır. Bu noktada Kuhn’un bilimsel devrimler ve bilim adamı analogisi öğretmenlerin eğitim reformu içindeki durumunu anlamamıza yardımcı olabilir. Eğitim reformu sürecinde öğretmenlerin bu değişime ayak uydurması ve içselleştirmesi oldukça zor bir süreçtir. Kuhn’un bilimsel devrimlerin yapısını açıklarken söylediği gibi bilimde gerçekleşen paradigma değişikliği, bilim toplumunun başka bir gezegene taşınması ve dünyaya başka bir lensle bakması anlamına gelmektedir. Eğitim reformunun gerçekleşme süreci de bilimsel devrimlerin yapısıyla benzeşim göstermektedir. Çünkü mevcut öğretim programı, diğerinden farklı olarak eğitim dünyasına, amaçlardan değerlendirme sürecine kadar farklı bir lensle bakmaktadır. Öyle ki bu bakış açısı ile eğitim ve onun bileşenleri farklı bir temelden başlayarak yeniden kurulmaktadır. Bu değişim sürecinin gerçekleşmesi yani uygulayıcılar olan öğretmenlerin farklı bir dünyaya bakmalarını istemek oldukça zordur. Çünkü bireyin bakış açısını değiştirmesi ve çevreyi farklı bir şekilde algılamasını beklemek bugüne kadar ki deneyim ve inançlarını reddetmesi anlamına gelmektedir. Hem eğitim reformunu yaşayan öğretmenler hem bilimsel devrimi yaşayan bilim adamları olsun gelişen bu değişim sürecine doğal bir direnç göstermektedirler. İşte bu direncin öncelikli nedeni, bir bakış açısını kabul etmekle diğerini reddetmenin aynı anlama geliyor olmasıdır. Çalışma sonuçlarına geri döndüğümüzde katılımcıların genel olarak eski öğretim programına yakın (geleneksel) ya da eklektik (eski ve yeni öğretim programı arasında kalan) bir görüntü çizdiği düşünüldüğünde, gerçekleşen eğitim reformu kavramsal açıdan mevcut öğretmenler için paradigma değişimi anlamına gelmektedir. Sonuçları yukarıdaki analogiyi kullanarak tekrar değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin paradigma değişimine bilim adamlarıyla benzer tepkiler verdiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları yeni öğretim programının yaklaşımı karşısında, mevcut inanç ve yaklaşımlarına sıkı sıkıya tutunarak direnç göstermektedirler. Bazıları ise mevcut uygulamalarının yeni öğretim programının yaklaşımı ile uyumlu olduğunu iddia ederek, değişime karşı dolaylı olarak direnç göstermektedirler. Son grup ise yeni öğretim programının inanç ve yaklaşımlarına uyum sağlamaya çalışan ancak bu çabayı uygulamalarına çok fazla yansıtamayan gruptur. Bu grubun temel sorunu, uygulamalara yansiyacak bir inanç değişikliğinin bütünsel olarak gerçekleşmesinin gerekmesi ve böyle bir değişimin imkânsız değil ise de kolay olmadığıdır.

Çalışmanın genel sonuçlarına baktığımızda, katılımcı öğretmenlerin işlevsel paradigmalarının eski öğretim programının geleneksel yaklaşımı etrafında şekillendiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum, öğretmenler açısından değişime direncin genel nedeninin, öğretmenlerin reformun kavramsal yapısını anlamadaki zorlukları olduğunu göstermektedir. Çünkü Türkiye’de halen çalışmakta olan

çoğu öğretmen eski eğitim yaklaşımında yetişmiş ve deneyimlerini bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirmektedirler. Bu doğrultuda gerçekleşen eğitim reformunun başarıya ulaşma süreci kısa değil, kavramsal içselleştirmelerin işlevsel paradigmaya aktarılabilmesi için uzun vadeli olması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

Son olarak bu çalışmada kullanılan Kuhn analojisi ve işlevsel paradigma kavramı ileride yapılacak reform ve öğretmen araştırmalarında inançların doğasını anlamak için katkı sağlayabilir. Bu model yalnızca bireylerin eğitimle ilgili inançlarında değil, inanç sisteminden etkilenen farklı tutum ve davranışların anlaşılmasında da kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, R. D. (1996). *Study of Curriculum Reform*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Bailey, B. (2000). The Impact of Mandated Change on Teachers. In A. Hargreaves ve N. Bascia (Eds.), *The Sharp Edge of Change. Teaching, Leading and The Realities of Reform* (s. 112-128). London: Falmer Press.
- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58.
- Briscoe, C. (1991). The Dynamic Interactions Among Beliefs, Role Metaphors, and Teaching Practices: A Case Study Teacher Change. *Science Education*, 75(2), 185-199.
- Cho, J. (1998). Rethinking Curriculum Implementation: Paradigms, Models and Teachers' Work. *American Educational Research Association*. San Diego, CA: ERIC.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science Teachers' Beliefs and Their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- Duffee, L. ve Aikenhead, G. (1992). Curriculum Change, Student Evaluation, and Student Practical Knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited Wellington House.
- Fullan, M. G., ve Miles, M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Hodder, I. (2000). The Interpretation of Documents and Material Culture. In N. K. Denzin, ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 703-717). Thousand Oaks: Sage Publications.
- İrez, S., ve Han, Ç. (2011). Educational Reforms as Paradigm Shifts: Utilizing Kuhnian Lenses for A Better Understanding of The Meaning of, and Resistance to, Educational change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 251-266.
- Keating, D. E. (2005). Human Development in the Learning Society. In M. Fullan (Eds.), *Fundamental Change* (s. 23-39). Dordrecht: Springer.
- Keys, P. M. (2007). A Knowledge Filter Model for Observing and Facilitating Change in Teachers' Belief. *Journal of Educational Change*, 8(1), 41-60.
- Klapper, M. H., Berlin, D. F., ve White, A. L. (1994). Professional Development: Starting Point for Systemic Reform. *Cognosos*, 3(3), 1-5.
- Kuhn, T. (1971). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lantz, O., ve Kass, H. (1987). Chemistry Teachers' Functional Paradigms. *Science Education*, 71, 117-134.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Luft, J., ve Roehrig, G. H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-62.
- Mitchener, C. P., ve Anderson, R. D. (1989). Teachers' perspectives: Developing and Implementing an STS curriculum. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(4), 351-369.

- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in The Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Olson, J. (1981). Teacher Influence in the Classroom: A Context for Understanding Curriculum Translation. *Instructional Science*, 10, 259-275.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oak: Sage Publications.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing The Curriculum. (3rd ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Powell, J. C., ve Anderson, R. D. (2002). Changing Teachers' Practice: Curriculum Materials and Science Education Reform in the USA. *Studies in Science Education*, 32, 107-136.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs About Teaching and Learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 354-395.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (s. 102-119). New York: Macmillan.
- Roberts, D. A. (1982). Developing the Concept of "Curriculum Emphases" in Science Education. *Science Education*, 66(2), 243-260.
- Roehrig, G. H., ve Kruse, R. A. (2005). The Role of Teachers' Beliefs and Knowledge in the Adoption of a Reform-Based Curriculum. *School Science and Mathematics*, 105(8), 412-422.
- Rury, J. L. (2002). *Education and Social Change. Themes in the History of American Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed Change and The Experienced Teacher. In M. Fullan, ve A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 36-55). London: Falmer Press.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sutton, R. (2009). Making Formative Assessment theWay the School Does Business: The Impact and Implications of Formative Assessment for Teachers, Students and School Leaders. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, ve D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (s. 883-899). New York: Springer.
- Tobin, K., ve McRobbie, C. J. (1996). Cultural Myths as Constraints to The Enacted Science Curriculum. *Science Education*, 80, 223-241.
- Tsai, C. C. (2002). Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of Teaching, Learning and Science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırıcılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye'de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarındaki Görünümleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.
- VanDriel, J. H., Beijaard, D., ve Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

İnsani Gelişim İndeksi Göstergeleri Açısından AB Üyesi ve AB Üyeliğine Aday Ülkelerin Karşılaştırılması

Comparison of European Union Member Countries and Candidate Countries in Terms of Human Development Index Indicators

Şenay Sezgin Nartgün*

Meltem Akın Kösterelioğlu**

Mete Sipahioğlu***

Özet: Bu çalışmada Avrupa Birliğine üye ülkeler ile Türkiye gibi üyeliğe aday ülkelerin ve adaylık için başvuruda bulunan ülkelerin İnsani Gelişim İndeksi değerlerini dikkate alarak karşılaştırmalar yapılması ve Avrupa Birliğine aday olan Türkiye'nin kalkınma düzeyinin bu ülkeler arasındaki durumunun saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İnsani Gelişim İndeksi sıralamasında, İnsani Gelişim İndeksi kriterlerine göre ve Eğitim indeksi ile GSYH verilerine göre Avrupa Birliği(AB) ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye aday aday ülkeler arasında fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışma bir doküman incelemesidir. Doküman inceleme kapsamında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) 2011 yılı İnsani Gelişim Raporu ve OECD raporları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan analiz yöntemi ise betimsel bir analizdir. Bu çalışmada İnsani Gelişim İndeksi değerleri incelendiğinde Türkiye'nin değerlerinin söz konusu olan Avrupa Birliği'ne aday olan ve aday aday ülkelerin değerlerinden düşük olduğu, eğitim indeksi değerleri açısından da Türkiye'nin eğitim indeksi değerinin bu ülkelerin indeks değerlerinden düşük olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İnsani gelişim indeksi, AB ülkeleri, AB aday ülkeleri

Abstract: This study aims to make comparisons between European Union member countries, candidate countries such as Turkey and potential candidates for Europe Union by taking account of Human Development Index values and to determine the development level of Turkey among these countries. For this purpose, the study seeks an answer to this question: According to Human Development Index Criteria, are there any differences between European Union member countries, candidate countries and potential candidates for the Union in terms of their Education Index and GDP (Gross Domestic Product) data. This study is formed document analysis as a qualitative research method. Within the scope of this document analysis, the 2011 Human Development Report of (UNDP) United Nations Development Programme and the (OECD) Organization for Economic Co-operation and Development reports were examined. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. When the Human Development Index values are considered, this study reveals that Turkey's Human Development Index and Educational Index values are lower than both European Union member countries and candidate countries.

Keywords: Human development index, EU countries, EU candidate countries.

GİRİŞ

Toplumsal gelişme, bir toplumun yaşam koşullarının çok yönlü olarak iyileşmesi durumunu ifade eder. Elde edilen gelirler toplumsal alanda dengeli dağılmıyorsa, büyüme, bir kesimin zenginleştiği, toplumsal çoğunluğun yaşam alanına katkı sağlamayan bir süreci de içinde barındırıyor olabilir. Bu durumda toplumsal alanda etkisini göstermeyen, toplumsal gelişmenin olmadığı bir durum ortaya çıkacaktır. Bu dağılım doğrudan bireylerin cebine gireni değil, toplumsal anlamda bireye yansıtılabilen kaynakları da ifade eder. Örneğin gelirinde herhangi bir artış olamayan bireyin sağlık ve eğitim gibi hizmetlerden daha fazla yararlanabilmesi de büyümenin gelişmeye olan katkısını ifade eder.

* Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, szbn@yahoo.com

** Yrd.Doç.Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mkostereli@hotmail.com

*** Uzman Öğretmen, Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi, metesipahioğlu@gmail.com

İnsani gelişme, insanların hak ettikleri bir yaşam için karar ve seçeneklerini arttıran kendilerine sunulmuş olanaklar olarak açıklanabilir. İyi ve kötü her türlü değişikliği etkileyebilen insanların, uluslarının zenginliği olduğu, ihtiyaç ve seçeneklerin sonsuz olduğu ve zaman içinde değişebileceği göz önünde bulundurulduğunda, insani gelişme, insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yaratılan ortamlar olarak nitelendirilebilmektedir. İnsanların, seçeneklerini arttırabilmeleri, büyüebilmeleri ve insanın kendini veya çevresini geliştirecek seçeneklere, haklara sahip olabilmesi için yeteneklerini geliştirmesi gerekmektedir. Anand ve Sen'e (1994) göre asıl olan bireyin yaşadığı hayattır, edindikleri mallar ya da gelirler değil.

Uzun ve sağlıklı bir yaşama sahip olmak, temiz su ve yiyecek gibi temel ihtiyaçları karşılayabilmek, sosyal, toplumsal ve siyasi etkinliklere katılma, bilgiye daha fazla ulaşabilme imkânı, daha güvenli bir hayata sahip olmak ve diğer tüm siyasi ve kültürel haklar insani gelişmenin temelleri olarak sayılabilir (www.genclikpostasi.org). Bu temeller dünyada yaşayan insanların yaşam koşullarını, sahip oldukları imkânları gösteren veriler olarak da kabul edilebilir. Bu veriler kullanılarak ülkelerin ne kadar gelişme göstermekte olduğunu belirlemeye çalışmak amacıyla her yıl raporlar hazırlanmaktadır. Felsefi ve düşünsel temelinde Sen'in "yapabilirlik yaklaşımı" olan insani gelişme kavramından hareketle (Gürses, 2009) Birleşmiş Milletler bünyesinde oluşturulan Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme - UNDP) adını taşıyan ünite tarafından 1990 yılından bu yana "İnsani Gelişim Raporu" adını taşıyan bir yıllık araştırma sonuçları yayımlanmaktadır. Bu raporda ülkelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerini karşılaştırmak için İnsani Gelişim İndeksi (Human Development Index) adı verilen bir indeks geliştirilmiştir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, yayınladığı raporda ülkeler arasındaki gelişme düzeyinin sadece kişi başına düşen milli gelirdeki artışla (ekonomik büyüme) ölçülmesinin doğru olmadığını ifade etmektedir. Örneğin, Türkiye için baktığımızda ekonomisi en çok 2004 yılında büyümüştür (GSYH=9,4) ancak bu büyümeyi yaratan talep artışı halkın reel gelirinin artmış olmasından ileri gelmediği ve kredi kartlarına yüklenerek, borçlanarak talep artışı yarattığı gerçeği 2007 yılında (GSYH=4,5) büyümenin gerilemesi şeklinde kendini göstermiştir (Korkmaz, 2008).

Bu gibi durumları da dikkate alan İnsani Gelişim Raporu'nda sosyo-ekonomik gelişme düzeyi üç kriter çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bunlar; Refah standardı, Eğitim standardı ve sağlık standardı kriterleridir (Aktan, 2002):

1. Refah Standardı: "Satılma Gücü Paritesi" (SPG) adı verilen, kişi başına düşen milli gelirin yerel geçim maliyetlerine uyarlanmasıyla hesaplanmaktadır.

2. Eğitim Standardı: Ülkenin eğitim düzeyidir. İndekste eğitim düzeyini tespit etmek için iki ayrı faktörden yararlanılmaktadır.

- Yetişkinler arasındaki okuma-yazma oranı.
- Ortalama Eğitim Süresi (Okullaşma İndeksi): Eğitim standardı, okuma-yazma indeksi ile okullaşma indeksinden oluşmaktadır. Okuma yazma oranı, indeksin hesaplanmasında üçte iki, diğeri ise üçte bir ağırlık taşımaktadır.

3. Sağlık Standardı: Bir ülkedeki ortalama yaşam süresi beklentisi esas alınarak insani gelişim indeksine dâhil edilmektedir.

İnsani gelişim indeksi, uluslararası veri örgütlerinden her yıl alınan mevcut verilerle hesaplanmaktadır. Verinin elde edildiği zaman ile İnsani Gelişim Raporunun yayımlandığı zaman arasında genelde iki yıllık bir zaman farkı bulunmaktadır. Örneğin, 2007/2008 İnsani Gelişim Raporundaki değerler ve sıralamalar 2005 yılı verilerine dayanarak yapılmaktadır (<http://www.undp.org.tr/PF/Newsletter/TUR/2007/SpecialEdition/tr84.html>). Bu sıralamaya dayalı

olarak çok yüksek insani gelişme kategorisinde yer alan ülkelerin ortalama yaşam beklentileri 80 yaş, okullaşma oranı 11,3 yıl ve beklenen okullaşma 15,9 yaş olarak görülürken; Yüksek İnsani Gelişme kategorisinde yer alan ülkelerin ortalama yaşam beklentileri 73,1 yaş, okullaşma oranı 8,5 yıl ve beklenen okullaşma 13,6 yaş olarak görülmektedir. Orta İnsani Gelişme kategorisinde yer alan ülkelerin ortalama yaşam beklentileri 69,7 yaş, okullaşma oranı 6,3 yıl ve beklenen okullaşma 11,2 yaş olarak görülürken, Düşük İnsani Gelişme kategorisinde yer alan ülkelerin ortalama yaşam beklentileri 58,7 yaş, okullaşma oranı 4,2 yıl ve beklenen okullaşma 8,3 yaş olarak görülmektedir.

Bu çerçevede Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerin kalkınmışlık durumu incelendiğinde söz konusu ülkelerin, 177 ülke arasında ilk sıralarda yer aldıkları görülmektedir. Avrupa Birliği'ne üyelik için Türkiye ile aynı konumda olan İzlanda, Karadağ, Sırbistan, Makedonya ve Avrupa Birliği'ne katılmak için başvuruda bulunan Bosna Hersek ve Arnavutluk da bu sıralamada Türkiye'nin önünde yer almaktadırlar.

Günümüzde ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri, milli gelir miktarı yanında; eğitim, sosyal, kültürel ve politik durumları ile de ölçülmektedir. İktisadi gelişme kişi başına düşen mal ve hizmet birimleriyle ifade edilebildiği gibi, kişi başına düşen eğitim ve sağlık harcamaları da gelişmişliğin önemli ölçütleri arasındadır. Bunlara paralel olarak okuryazarlık ve okullaşma oranı, ortalama yaşam süresi gibi değerler de bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin birer göstergesidir. Bütün bunlar kalkınmanın merkezine insanı yerleştirmektedir. (Hoşgörür ve Gezgin, 2005). 1960'lı yılların başından beri yapılan çalışmalar ekonomik büyümede artışın önemli bir bölümünün işgücündeki eğitim düzeyinin artışından kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Çakmak, 2008). Bir ülkenin refah ve mutluluğu, o ülke insanların sürekli bir eğitim almaları ve bunun sonunda sahip oldukları bilgi ve becerilerle ekonomik büyümeye yapacakları katkıya bağlıdır. Bunun için sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsuru, toplumun ve işgücünün eğitim düzeyidir. Ülkenin sahip olduğu işgücünün nitelik ve verimini artırması, sürdürülebilir ve sosyal ekonomik kalkınmanın desteklenmesi, değişimin ve gelişimin anahtarı olan eğitimin görevidir (Ereş, 2005). Eğitimin büyüme ve kalkınmaya olan etkisi uluslararası karşılaştırmalar yoluyla da saptanmış olup, gelir düzeyi yüksek olan ülkelerin eğitim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Ünal,1996). Sonuç olarak ülke kalkınmasında eğitimin önemi vazgeçilemez bir gerçektir. Örneğin eğitimin ekonomik büyümeye oranı İngiltere'de %7, Belçika'da %14, Türkiye'de ise % 4'dür (OECD, 2005; Aktaran: Çakmak, 2008).

Avrupa Birliği sürecinde eğitim ve ekonomi etkileşimi daha çok ön plana çıkmaktadır. Avrupa ülkelerine bakıldığında eğitim hizmetinin en küçük birime kadar ulaştırıldığı ve mesleki eğitimin ön planda olduğu görülmektedir. Üretimin uzmanlaşmış kişiler tarafından gerçekleştirildiği anlamına gelen bu durum söz konusu ülkelerin gelişmişliklerinin en önemli göstergelerindedir. AB sürecinde Türkiye'nin de eğitim sistemini geliştirerek, beyin göçünü de önleyecek şekilde Avrupa ülkeleriyle aynı düzeyi yakalaması gerekmektedir (Ayyıldız, 2005). Eğitime ayrılan bütçe ve öğrenci başına düşen harcama miktarı Avrupa Birliği ortalamasına ulaşmamaktadır. Bu rakam Türkiye'de 3,7, Avrupa Birliği ortalaması 5,2'dir (Education at a Glance OECD Indicators, 2004; Akt: Eriş, 2005).

Bu çalışmada Avrupa Birliğine üye ülkeler ile Türkiye gibi üyeliğe aday ülkelerin ve adaylık için başvuruda bulunan potansiyel aday ülkelerin İnsani Gelişim İndeksi değerlerini dikkate alarak karşılaştırmalar yapılması ve Avrupa Birliğine aday olan Türkiye'nin kalkınma düzeyinin bu ülkeler arasındaki durumunun saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İnsani Gelişim İndeksi sıralamasında Avrupa Birliği(AB) ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye potansiyel aday ülkeler arasında fark var mıdır?
2. İnsani Gelişim İndeksi kriterlerine göre sıralamada Avrupa Birliği(AB) ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye potansiyel aday ülkeler arasında fark var mıdır?
3. Eğitim indeksi ile GSYH verilerine göre Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye potansiyel aday ülkeler arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel çalışma kapsamında bir doküman incelemesidir. Doküman inceleme kapsamında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) 2011 yılı İnsani Gelişim Raporu ve OECD raporları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan analiz yöntemi ise betimsel analizdir. Betimsel analiz yapılırken araştırma soruları çerçevesinde bir veri analizi havuzu oluşturulmuş ve veriler organize edilmiştir. Organize edilen veriler yorumlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1. İnsani Gelişim İndeksi sıralamasında Avrupa Birliği(AB) ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye aday aday ülkelerin karşılaştırılması

İnsani Gelişim İndeksi, ülkelerin kalkınma düzeylerini gelir faktörü yanında eğitim, sağlık, nüfus, yaşam beklentisi ve bilgi teknolojileri gibi değişik faktörlere dayalı olarak ölçen bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Daha önceki yıllarda üçlü bir sınıflamada bahsedilirken 2011'de ülke karşılaştırmaları dördü bir sınıflamada yapılmaktadır. Ülkeler için hesaplanan İnsani Gelişim İndeksi 2011 değeri, **0 ile 1** arasında değişmekte ve indeks değeri **0,793 ile 1** arasındaki ülkeler Çok Yüksek İnsani Gelişim, **0,698 ile 0,793** arasındaki Yüksek İnsani Gelişim, **0,522 ile 0,698** arası Orta İnsani Gelişim ve **0 ile 0,522** arasındaki ülkeler ise Düşük İnsani Gelişim düzeyi çerçevesinde değerlendirilmektedir (Serel ve Serel, 2005; Human Development Report, 2011).

Tablo 1: İnsani Gelişim İndeksi Sıralamasında AB ülkeleri, AB'ye Aday Ülkeler ve AB'ye Aday Adayı Ülkeler

Çok Yüksek İnsani Gelişim 0,793–1	Yüksek İnsani Gelişim 0,698–0,792	Orta İnsani Gelişim 0,522–0,697	Düşük İnsani Gelişim 0–0,510
3.Hollanda	50. Romanya	98.Dominik Cumhuriyeti	156.Nijerya
7.İrlanda	54. Karadağ	100.Fiji	158.Haiti
9.Almanya	55. Bulgaristan	101.Çin	161.Uganda
10.İsveç	59. Sırbistan	107.Paraguay	162.Togo
11.İsviçre	70. Arnavutluk	112.Filipinler	166.Ruanda
14.İzlanda	71.Lübnan	117.Guyana	167. Benin
16.Danimarka	74.Bosna Hersek	121. Honduras	170.Fil Dişi
18.Belçika	75.Gürcistan	126.Kırgızistan	173. Zimbabve
19.Avusturya	76.Ukrayna	128.Vietnam	179.Orta Afrika Cum.
20.Fransa	78. Makedonya	132.İrak	182.Liberya
21.Slovenya	79.Jamaika	135.Gana	187.Kongo Demokratik C.
22.Finlandiya	80.Peru	140.Swaziland	
23.İspanya	81.Dominika		
24.İtalya	83.Ekvator		

25.Lüksemburg	84.Brezilya		
27.Çek Cumhuriyeti	89.Umman		
28.İngiltere	92.Türkiye		
29.Yunanistan			
31.Kıbrıs			
34.Estonya			
35.Slovakya			
36.Malta			
38.Macaristan			
39.Polonya			
40.Litvanya			
41.Portekiz			
43.Letonya			
46.Hırvatistan			

Kaynak: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/>

Türkiye'nin İnsani Gelişim İndeksi değerleri 1980 yılında 0,463 düzeyinde, 2005 yılında 0,690 düzeyinde iken 2011 yılında bu değer 0,699'a yükselmiştir. Değerlerdeki bu yükselişle Türkiye, Yüksek İnsani Kalkınma kategorisi içindeki yerini almıştır. Tablo 1 incelendiğinde, Avrupa Birliği¹ ülkelerinin ve müzakereleri süren İzlanda'nın çok yüksek insani gelişim düzeyindeki ülkeler arasında olduğu görülürken, Türkiye gibi müzakereleri süren Karadağ (54), Sırbistan (59) ve Makedonya (78), aday ülke konumunda olan Arnavutluk (70), Bosna Hersek (74) yüksek insani gelişim düzeyindeki ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye'de (92) bu kategoride olmasına rağmen bu ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Eğilmez (2012) çalışmasında insani gelişmişlik indeksinin her ne kadar Türkiye'nin gelişmişlik düzeyinde olduğu kanısı uyandırır da bunun yansımalarının farklı olduğunu anlatmaktadır.

3.2. İnsani Gelişim İndeksi kriterlerine göre sıralamada Avrupa Birliği(AB) ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye aday aday ülkelerin karşılaştırılması

Bu bölümde İnsanı Gelişim İndeksi değerleri yanı sıra, gelişim indeksi kriterlerinden Yaşam beklentisi, Yetişkin Okur Yazar Oranı, Ortalama Eğitim Süresi ve GSYH değerlerine yer verilmiştir. Yaşam beklentisi, yetişkin okuryazar oranı, Ortalama eğitime kayıt oranı, kişi başına düşen gayri safi yurt içi hasıla oranı değerleri Avrupa Birliğine üye ve üyeliğe aday ülkeler arasındaki sıralamaya göre incelenmiştir.

Tablo 2'deki verilere göre, 2011 yılı İnsani Gelişim İndeksi değerleri incelendiğinde, Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerin ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Örneğin Hollanda (3), İrlanda (7), Almanya (9), İsveç (10)...vb. Avrupa Birliği'ne üye olmak için Türkiye ile aynı konumda bekleyen İzlanda 7. sırada yer alırken, Karadağ 54., Makedonya 26. ve Sırbistan 59. sırada yer almaktadır. Türkiye ise 92. Sıradadır. Avrupa Birliği'ne katılmak için başvuruda bulunan ülkelerin sıralamasına bakıldığında ise Arnavutluk 70, Bosna Hersek 74. sırada yer alarak sıralamada Türkiye'nin önünde bulunmaktadırlar.

2011 yılı verilerinde sadece bazı ülkelerin okuryazarlık oranları verilmiş ve bunlar arasında Estonya ve Letonya (99,8) ile ilk sıradadır. Bunu takip eden ülkeler Litvanya ve Slovenya'dır (99,7). Türkiye (90,8) ile 19. sırada, Türkiye ile aynı konumda olan Sırbistan 11.sırada (97,8) , Makedonya ise 16.sırada (97,1) yer almaktadır. Avrupa Birliği'ne katılmak için başvuruda bulunan Bosna Hersek 13. Sırada (97,8) ve Arnavutluk 16. sırada (95,9) bulunarak sıralamada Türkiye'nin önünde yer

¹ Avrupa Birliği üye, müzakereleri süren ve aday ülkelerine ilişkin daha fazla bilgi için <http://www.ab.gov.tr/index.php?p=109&l=1>, http://europa.eu/about-eu/countries/index_en.htm

almaktadırlar. Yaşam beklentisine ilişkin değerleri incelediğimizde İtalya, İzlanda ve Fransa ilk üç sırada yer alırken, aday ülkelerden İzlanda (81,8), Sırbistan (74,5), Karadağ (74,6) ve Makedonya'nın (74,8) yine Türkiye'nin(74,0) önünde yer aldığını görmekteyiz.

Tablo 2: İnsani Gelişim İndeksi kriterlerine göre sıralamada Avrupa Birliği(AB ülkeleri, AB'ye aday ülkeler ve AB'ye aday adayı ülkeler

İnsani Gelişim İndeksi değerleri	Yaşam beklentisi	Yetişkin Okur Yazar Oranı (%15 yaş ve üstü)*	Ortalama Eğitim Süresi	GSYH (Kişi başı US\$)
3.Hollanda (0,910)	1. İtalya (81,9)	1.Estonya (99,8)	1.Çek Cumhuriyeti (12,3)	1.Lüksemburg (50,55)
7.İrlanda (0,908)	2.İzlanda (81,8)	2.Letonya (99,8)	2.Almanya (12,2)	2. İsveç (35,83)
9.Almanya (0,905)	3. Fransa (81,5)	3.Slovenya (99,7)	3.Estonya (12,0)	3. Avusturya (35,71)
10.İsveç (0,904)	4. İspanya (81,4)	4.Litvanya (99,7)	4.İsveç (11,7)	4. Hollanda (36,40)
14. İzlanda (0,898)	5. İsveç (81,4)	5.Polonya (99,5)	5.Hollanda (11,6)	5. Almanya (34,85)
16.Danimarka (0,895)	6. Avusturya (80,9)	6.Macaristan (99,4)	6.İrlanda (11,6)	6. Danimarka (34,34)
18.Belçika (0,886)	7. Hollanda (80,7)	7.İtalya (98,9)	7.Slovenya (11,6)	7. Belçika (33,35)
19.Avusturya (0,885)	8. İrlanda (80,6)	8.Hırvatistan (98,8)	8.Slovakya (11,6)	8. İngiltere (33,29)
20.Fransa (0,884)	9. Almanya (80,4)	9.Bulgaristan (98,3)	9.Letonya (11,5)	9. Finlandiya (32,43)
21.Slovenya (0,884)	10.İngiltere (80,2)	10.Kıbrıs (97,9)	10. Danimarka (11,4)	10. Fransa (30,46)
22.Finlandiya (0,882)	11. Belçika (80,0)	11.Sırbistan (97,8)	11.Macaristan (11,1)	11.İzlanda (29,35)
23. İspanya(0,878)	12.Finlandiya (80,0)	12. Romanya (97,7)	12.Litvanya (10,9)	12. İrlanda (29,32)
24.İtalya (0,874)	13.Lüksemburg (80,0)	13.Bosna Hersek (97,8)	13.Belçika (10,9)	13. İspanya (26,50)
25.Lüksemburg (0,867)	14. Yunanistan (79,9)	14.Yunanistan (97,2)	14.Fransa (10,6)	14. İtalya (26,48)
27.Çek Cumhuriyeti (0,865)	15. Kıbrıs (79,6)	15.Makedonya (97,1)	15.Karadağ (10,6)	15. Slovenya (24,91)
28.İngiltere (0,863)	16. Malta (79,6)	16.Arnautluk (95,9)	16.Bulgaristan (10,6)	16. Kıbrıs (24,84)
29.Yunanistan (0,861)	17. Portekiz (79,5)	17. Portekiz (94,9)	17. İspanya (10,4)	17. Yunanistan(23,74)
31.Kıbrıs (0,840)	18. Slovenya (79,3)	18. Malta (92,4)	18. İzlanda (10,4)	18. Macaristan (21,46)
34.Estonya (0,835)	19. Danimarka (78,8)	19.Romanya (10,4)	19.Romanya (10,4)	19. Çek Cumhuriyeti (21,40)
35.Slovakya (0,834)	20. Çek Cumhuriyeti (77,7)	20.Avusturya (10,8)	20.Avusturya (10,8)	20. Portekiz (20,57)
36.Malta (0,832)	21. Arnautluk (76,9)	21.Arnautluk (10,4)	21.Arnautluk (10,4)	21. Slovakya (19,99)
38.Macaristan(0,816)	22.Hırvatistan (76,6)	22.Finlandiya (10,3)	22.Finlandiya (10,3)	22. Malta (19,18)
39.Polonya (0,813)	23.Polonya (76,1)	23.Sırbistan (10,2)	23.Sırbistan (10,2)	23. Polonya (17,45)
40.Litvanya (0,810)	24.Bosna Hersek (75,7)	24.İtalya (10,1)	24.İtalya (10,1)	24. Estonya (16,79)
41.Portekiz (0,809)	25.Slovakya (75,4)	25.Lüksemburg(10,1)	25.Lüksemburg(10,1)	25. Litvanya (16,23)
43.Letonya (0,805)	26. Makedonya (74,8)	26.Yunanistan (10,1)	26.Yunanistan (10,1)	26. Hırvatistan (15,72)
46.Hırvatistan (0,796)	27. Estonya (74,8)	27. Polonya (10,0)	27. Polonya (10,0)	27. Letonya (14,29)
50.Romanya (0,781)	28. Karadağ (74,6)	28.Malta (9,9)	28.Malta (9,9)	28. Türkiye (12,24)
54.Karadağ (0,771)	29. Sırbistan (74,5)	29. Hırvatistan (9,8)	29. Hırvatistan (9,8)	29.Bulgaristan (11,41)
55.Bulgaristan(0,771)	30. Macaristan (74,4)	30.Kıbrıs (9,8)	30.Kıbrıs (9,8)	30. Romanya (11,04)
59.Sırbistan (0,766)	31. Türkiye (74,0)	31. İngiltere (9,3)	31. İngiltere (9,3)	31.Karadağ (10,26)
70.Arnautluk(0,739)	32.Romanya (74,0)	32. Bosna Hersek(8,7)	32. Bosna Hersek(8,7)	32. Sırbistan (10,23)
74.Bosna Hersek (0,733)	33.Bulgaristan (73,4)	33.Makedonya (8,2)	33.Makedonya (8,2)	33.Makedonya (8,80)
78.Makedonya(0,728)	34.Letonya (73,3)	34.Portekiz (7,7)	34.Portekiz (7,7)	34. Arnautluk (7,80)
92.Türkiye (0,699)	35.Litvanya (72,2)	35.Türkiye (6,5)	35.Türkiye (6,5)	35.Bosna Hersek (7,664)

Kaynak: Human Development Report 2011 - Sustainability and Equity: A Better Future for All
<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/>

Ortalama eğitim süresine ilişkin değerler incelendiğinde, Çek Cumhuriyeti (12,3), Almanya (12,2), Estonya (12,0), İsveç (11,7) gibi AB üyesi ülkelerin yine ilk sıraları oluşturdukları görülmektedir. Avrupa Birliği'ne üye olmak için Türkiye ile aynı konumda olan İzlanda (10,4), Karadağ (10,6), Sırbistan (10,2) ve Makedonya (8,2) ile ön sıralarda yerlerini alırken Türkiye'de (6,5) ile son sıralarda bulunmaktadır. Üstelik bu veriler alındığında zorunlu, kesintisiz sekiz yıllık eğitim mecburiyeti vardır ve fakat nüfusumuz çoğu hala 6,5 yıl eğitim sisteminin içinde kalabildiği

görülmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği'ne potansiyel aday ülkelerin sıralamasına bakıldığında ise Bosna Hersek (8,7) ve Arnavutluk (10,4) yıldır.

Ereş (2005) tarafından yapılan bir araştırmada Avrupa Birliği'ne üye ülkeler ile Türkiye'nin eğitim göstergeleri karşılaştırılmış ve Türkiye'nin AB ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. Türkiye nüfusunun eğitim süresi, AB ortalaması olan 11,7 yıl bile değildir. Bunun yanında eğitime ayrılan bütçe ve öğrenci başına düşen harcamalar da AB ortalamasına ulaşamamıştır. Türkiye, nüfusunun eğitim düzeyi ve eğitim bütçesi ile en düşük ülke durumundadır. AB ülkelerinde nüfus artış hızının Türkiye'ye oranla düşük olması, kişi başına harcanan miktarı artırmaktadır.

2011 İnsani Gelişim Raporu'na göre Türkiye'de, yetişkin okur-yazar oranı %90,8; İlköğretimde net okullaşma % 98,67 ve ortaöğretimde net okullaşma oranı % 67,37 olarak saptanmıştır (www.tuik.gov.tr). Bu yıllar bazında artışlar süreklilik gösterse de Türkiye sıralamada Avrupa Birliği'ne üye ve üyeliğe aday ülkeler arasında çok gerilerde yer almaktadır.

GSYH değerlerine bakıldığında ise, AB üyeliği olan Lüksemburg (50,55), İsveç (35,83), Avusturya (35,71) gibi ülkelerin ilk sıralarda yer aldıkları buna karşın Türkiye'nin (12,24) 28. sırada bulunduğu görülmektedir. AB üyeliği konusunda Türkiye ile aynı durumda olan İzlanda (29,35) 11., Karadağ (10,26) 31., Sırbistan(10,23) 32. ve Makedonya (8,80) 33.sırada yer alırken Avrupa Birliği'ne katılmak için başvuruda bulunan Arnavutluk (7,80) 34. Bosna Hersek(7,66) 35. sırada yer almaktadırlar.

3.3. Eğitim indeksi ile GSYH verilerine göre Avrupa Birliği(AB) ülkelerinden ilk beş ülke, AB'ye adaylık süreci devam eden ülkeler ve Türkiye'nin Durumunun Karşılaştırılması

Tablo 3: Eğitim indeksi ile GSYH verilerine göre Avrupa Birliği(AB) ülkelerinden ilk beş ülke, AB'ye adaylık süreci devam eden ülkeler ve Türkiye'nin Durumu

Ülkeler	Eğitim İndeksi	GSYH Eğitim Harcamaları (2002-2005)	Toplam Nüfus (Bin)
AB ülkeleri			
Norveç	0,985	6,8	4.924,8
Hollanda	0,931	5,3	16.664,7
İrlanda	0,963	6,1	4.525,8
Almanya	0,928	4,5	82.162,5
İsveç	0,904	6,6	9440,7
Aday Ülkeler			
Karadağ	0,802	----	632
Sırbistan	0,790	4,7	9.854
İzlanda	0,721	4,9	3.216
Makedonya	0,696	4,7	2.063
Potansiyel Aday Ülkeler			
Bosna Hersek	0,723	----	3.752
Arnavutluk	0,721	4,9	3.216
Türkiye	0,583	2,6	73.639

Kaynak: <http://hdr.undp.org/en/data/profiles/>

Tablo 3 incelendiğinde Avrupa Birliği sürecinde Türkiye ile aynı konumda olan İzlanda, Makedonya, Sırbistan ve Karadağ ile üyelik için başvuruda bulunan Bosna Hersek, ve Arnavutluk'un eğitim indekslerinin Türkiye'nin eğitim indeksinden yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye Avrupa Birliğine aday ülkeler arasında eğitim indeksi değerlerine göre son sırada yer almaktadır. Gayri safi yurtiçi hasıladan eğitim için ayrılan paylara da bakıldığında oransal olarak en düşük payın Türkiye'de olduğunu görmekteyiz. Ülkelerin nüfus oranları incelendiğinde, Türkiye'nin en yüksek nüfus oranına sahip olduğu bu bağlamda, kişi başına düşen eğitim harcamasının en düşük olduğu ülkenin de Türkiye olduğu sonucuna varılabilir ve bu durum eğitim indeksi değerindeki düşüklüğünün bir sebebi olarak yorumlanabilir.

SONUÇ

Literatürde sıklıkla karıştırılan büyüme, gelişme kalkınma kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır. Ekonomik büyüme bir ülkede "kişi başına düşen üretim" miktarının artışı ifade eder. Büyüme ise ülkenin ekonomik gelirlerinin ülke nüfusuna bölünmesiyle elde edilen "kişi başına düşen milli gelir" in artışıyla ifade edilir. Toplumsal gelişme, toplumların sosyo-kültürel anlamda ilerlemelerini ifade eder. Bireylerin bir bütün olarak yaşam koşullarının iyileşmesi ve toplumsal değerler açısından daha üst seviyelere ulaştırılması anlamına gelmektedir. Kongar (1998), büyüme ile kalkınma arasındaki ilişkilerin çok ilginç olduğunu vurgulamış ve bu ilişkileri şu sözlerle ifade etmiştir: "Aslında salt ulusal gelir artışı ya da birey başına düşen gelirin yükselmesi kimi zaman ciddi bir kalkınma göstergesi bile olamaz. Eğer, gelir dağılımı adaleti bozuluyorsa, ülkenin eğitim ve sağlık hizmetleri yaygınlaşmıyorsa, konut ve sosyal güvenlik hizmetleri geriliyorsa, ulusal gelir topyekün artsa bile, bir kalkınmadan söz etme olanağı yoktur."

Psacharopoulos ve Woodhall (1986) da çalışmalarında, ekonomik büyümenin genellikle "toplam ulusal gelirden veya üretimde bir artış" olarak vurgulamaktadır. Üretimi yüksek toplumların gelirlerinde de artış olması, beklenen bir durumdur. Ancak kişi başına düşen milli gelir, sadece üretime bağlı olarak artmaz ya da azalmaz. Özellikle petrol ülkelerinde GSMH (Gayri Safi Milli Hasıla)'nın yüksekliği doğal kaynakların çokluğuyla da açıklanabilir. Bu durumda üretime bağlı olan "ekonomik büyüme" ve milli gelire bağlı olan "büyüme" kavramlarının bir tutulmaması gerekir. Ne büyüme ne de ekonomik büyüme, toplumsal gelişmenin ya da kalkınmanın tek başına göstergesi sayılamaz. Temel ekonomik kriterlerin yanı sıra; eğitim, sağlık, kültür, politika ve kurumsal faktörler gibi ekonomi dışı değişkenler, ülkelerin gelişmesine katkıları bakımından ölçülebilir ve gözlemlenebilir ekonomik değişkenler gibi önemli olabilmektedir. Toplumsal gelişme, bir toplumun yaşam koşullarının çok yönlü olarak iyileşmesi durumunu ifade eder. Elde edilen gelirler toplumsal alanda dengeli dağılmıyorsa, büyüme bir kesimin zenginleştiği, toplumsal çoğunluğun yaşam alanına ise katkı sağlamayan bir süreci de içinde barındırıyor olabilir. Bu durumda toplumsal alanda etkisini göstermeyen; toplumsal gelişmenin olmadığı bir durum ortaya çıkacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı bir ülkenin kalkınmışlığından bahsederken ve diğer ülkelerle karşılaştırma yaparken standardın belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sebeple ülkelerin kalkınmışlığını, büyüme hızını, gelişmesini ortaya koymak amacı ile indeksler oluşturulmuş olup bu indeksler sayesinde ülkeleri karşılaştırmak mümkün olmaktadır. Bu indekslerden biri de İnsani Gelişim İndeksi'dir. Bu indeks dünyadaki bütün ülkeleri değerlendirmekte ve bir sıralamaya sokmaktadır.

Bu çalışma kapsamında tüm dünya ülkeleri ile çalışmak yerine Avrupa Birliğine girme çabası içerisinde olan Türkiye'yi Avrupa Birliğine üye ülkeler, üyeliğe aday olan ülkeler ve adaylık için başvuruda bulunan potansiyel ülkeler ile karşılaştırarak Türkiye'nin bir ekonomik gelişme resmi çizilmeye çalışılmıştır. Türkiye'nin 2011 İnsani Gelişim İndeksi değerlerine bakıldığında Türkiye

yüksek insani gelişim düzeyindeki ülkeler arasında yer almasına rağmen diğer ülkelerin çok yüksek ve yüksek insani gelişim düzeyindeki ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir.

2011 İnsani Gelişim İndeksi değerlerine göre Türkiye’de ortalama yaşam beklentisi, 74; yetişkinlerin okur- yazar oranı 90,8, ortalama eğitim süresi 6,5 ve kişi başına düşen GSYİH 12,249 olarak tahmin edilmiştir. Buna karşın Avrupa Birliği’ne üye olan ülkelerden İrlanda’nın ortalama yaşam beklentisi, 80,6; Okur- yazar oranı 99,9, ve kişi başına düşen GSYİH 29,322 olarak tahmin edilirken Avrupa Birliği’ne üyelik için Türkiye ile aynı konumda olan Sırbistan’ın ortalama yaşam beklentisi, 74,5; Okur- yazar oranı 97,8, ortalama eğitim süresi 10,2 ve kişi başına düşen GSYİH 10,236 olarak, Avrupa Birliği’ne üyelik için başvuruda bulunan ülkelerden Bosna Hersek’in ortalama yaşam beklentisi, 75,7; Okur- yazar oranı 97,8, ortalama eğitim süresi 8,7 ve kişi başına düşen GSYİH 7,664 olarak tahmin edilmiştir.

İnsani Gelişim İndeksi değerleri incelendiğinde Türkiye’nin değerlerinin söz konusu olan diğer ülkelerin değerlerinden düşük olduğu, eğitim indeksi değerleri açısından da Türkiye’nin eğitim indeksi değerinin Avrupa Birliği’ne aday olan ve potansiyel aday ülkelerin indeks değerlerinden düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedenlerinin başında Türkiye’de nüfusun çok kalabalık olması söylenebilir. Bu nedenle kişi başına düşen eğitim harcamalarının miktarı diğer ülkelere göre oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca okullaşma ve okur-yazar oranlarının düşük olması da eğitim indeksi sıralamasında neden Türkiye’nin gerilerde kaldığını gösterebilecek nedenler arasındadır. Dünya ortalamasına göre eğitime çok daha fazla önem veren ülkelerin daha yüksek kalkınma atılımı gösterebildikleri, eğitim seviyeleri düşük olan ülkelerin ise kalkınamadıkları ve bunun sonucu olarak da; dünya gelir dağılımında aşağı sıralarda yer aldıkları görülmektedir (Hoşgörür ve Gezgin,2005). Bu nedenle eğitime daha fazla kaynak aktarılması ve bunun bir yatırım olduğu fikrinin benimsenmesi gerekmektedir. Bir ülkenin eğitim ve kültür seviyesi ne kadar yüksek olursa, ekonomik büyüme ve gelişmesi de aynı oranda gerçekleşecektir. Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında daha genç ve dinamik nüfusa sahip olan Türkiye’de hızlı istikrarlı bir kalkınma ve sosyal gelişmenin sağlanabilmesindeki en temel unsur eğitime ve insana yapılacak yatırım ile gerçekleşebilecektir (Ayyıldız, 2005; Ereş, 2005). Sonuç olarak, Türkiye’nin, kalkınmışlık göstergesi olan İnsani gelişim indeksinde üst sıralarda yer alabilmesi, eğitime vereceği öneme ve yapacağı katkılara bağlıdır. Bundan sonra bu konu bağlamı içerisinde yapılacak olan çalışmalar içinde ülkelerin karşılaştırılmasında diğer kriterlerin kullanılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Anand, S. ve Sen, A. K. (1994). Human Development Index: Methodology and Measurement. *Human Development Report Office Occasional Papers*, 1–19.
- Ayyıldız Onaran, Z. (2005). AB Sürecinde eğitim ve eğitimin ekonomiye etkisi (Türkiye Avrupa Analizi). *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167), 22.06.2012 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-onaran.htm adresinden alınmıştır.
- Aktan C. C. (2002). *Yoksulluk Sorununun Nedenleri ve Yoksullukla Mücadele Stratejileri, Yoksullukla Mücadele Stratejileri*. Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayını, <http://www.canaktan.org/ekonomi/yoksulluk/anasayfa-yoksulluk.htm>
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33–41.
- Eğilmez, M. (2012). Büyüme Başka Bir Şey Gelişme Başka. 22.12.2012 tarihinde <http://www.mahfielmez.com/2012/09/buyume-baska-sey-gelisme-baska.html> adresinden alınmıştır.

- Ereş, F.(2005). Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye-AB Karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167). 22.12.2012 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-eres.htm adresinden alınmıştır.
- Gürses, D. (2009). 'İnsani gelişme' ve Türkiye. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 339–350.
- Hoşgörür, V. ve Gezgin, G.(2005). Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada Eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, II (II), 22.12.2012 tarihinde http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozetler/v_hosgorur.htm adresinden alınmıştır. <http://hdr.undp.org/en/data/profiles/> adresinden 22.12.2012 tarihinde alınmıştır. <http://www.undp.org.tr/PF/Newsletter/TUR/2007/SpecialEdition/tr84.html> adresinden 22.12.2012 tarihinde alınmıştır. http://www.genclikpostasi.org/v1.5/index.php?option=com_actcont&task=view&id=1&itemid=5 adresinden 22.12.2012 tarihinde alınmıştır.
- Kongar, E. (1998). *Kalkınma ve Gelişme Stratejilerinde Kültür Politikalarının Yeri: Türkiye Örneği*. Kültür Girişimi Kültür Politikaları Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, 22.12.2012 tarihinde http://www.kongar.org/makaleler/mak_ka.php adresinden alınmıştır.
- Korkmaz, İ. (2008). TUIK Yine Gerçeği Çarpıttı. *Tercüman Gazetesi*, 2 Nisan 2008, <http://www.esfenderkorkmaz.com/TUIKyinegercegecarpitti.htm> adresinden 22.12.2012 tarihinde alınmıştır.
- Psacharopoulos, G. ve Woodhall, M. (1986). *Education For Development: An Analysis of Investment Choices*. Washington: The World Bank.
- Serel,H. Ve Serel, A. (2005). İnsani Kalkınma Göstergeleri Açısından Avrupa Birliği ve Türkiye. *Mevzuat dergisi*. 8 (90), 22.12.2012 tarihinde <http://www.mevzuatdergisi.com/2005/06a/09.htm> adresinden alınmıştır.
- Human Development Report 2011 - Sustainability and Equity: A Better Future for All. 22.12.2012 tarihinde <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/> adresinden alınmıştır.
- Ünal,I.(1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Çok Bileşenli Değerlendirme: Velilerin Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmesine Katılımı

Multi-Component Evaluation in Education: Parent Participation School Principals Performance Evaluation

Binali Tunç*

Yusuf İnandı**

Fidel Öksüz***

Serdar Çal****

Özet: Bu araştırmanın amacı, velilerin, okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine katılımı konusundaki yönetici görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenine uygun düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile on okul yöneticisinin görüşleri belirlenmiştir. Yönetici görüşleri, 'velilerin sorumlulukları' ve 'performans değerlendirme sürecine katılımı' olmak üzere temel iki temaya ayrılmıştır. Araştırmada öne çıkan noktalar şöyledir: Yöneticiler, velilerin eğitim düzeylerinin ve eğitime ilişkin beklentilerinin düşük olması ve ekonomik durumlarının yetersizliği nedeniyle eğitim sürecine yeterli katılım sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Eğitim etkinlikleri ve okul yönetimi konusundaki kararların, yöneticiler ve öğretmenlerce alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Performans değerlendirme sisteminin okul verimliliğini arttırabileceğini belirtmelerine karşın, okullarında gerektiği şekilde uygulanamayacağı konusunda kaygılarını dile getirmektedirler. Eğitim sürecine etkin katılmayan, öğrenci ve okula ilişkin sorumlulukları paylaşmayan velilerin, sisteme dahil edilmesinin bir baskı aracı olarak kullanılabilmesi vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: performans değerlendirme, okul yönetimi.

Abstract: The purpose of this study is to determine school administrators' views about parents participation in the performance evaluation process. Administrators' views, to be divided into two main themes: the responsibilities of parents and participation in performance evaluation. The research designed in accordance with qualitative research model. Prominent points of the study are as follows: Administrators think that parents' participation level to school is low due to lack of adequate parents' education and expectations from school and economic status. Administrators emphasized that the decisions about the educational activities and school management need to be taken by administrators and teachers. Administrators expressed concern about that performance evaluation can increase the efficiency of the school. It is also emphasized that if the parent who does not effectively participate in school and not share the responsibilities of their kids was participated, it can be used as a means of pressure tool on administrators and teachers.

Keywords: performance evaluation, school administration.

GİRİŞ

Eğitim yönetimi alanında, dünyadaki ekonomik ve siyasal değişimlerle bağlantılı olarak paradigmatik bir dönüşüm yaşanmaktadır. Yeni dönemin yönetim paradigması "yönetişim" olarak ifade edilmektedir. Bu paradigmatik dönüşüm eğitim bileşenlerinin değerlendirilmesinde de söz konusudur. Klasik merkezi yönetim anlayışının klasik denetim uygulamaları, yerini okul düzeyinde çoklu veri kaynaklarına dayalı denetim ve değerlendirme yaklaşımlarına bırakmaktadır. Performans, yeni dönem yönetim paradigmasının kilit kavramlarından biridir. Sonraki kısımlarda ele alınacak olan performans kavramı, Türkiye'de kamu yönetiminde temel referans olarak alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında "Okulda Performans Yönetim Modeli" geliştirmek üzere başlattığı çalışmalar, 2013 Yılı Programı'nın Uygulanmasına dair Bakanlar Kurulu Kararı'nda yer alan "rehberlik ve denetim faaliyetleri çoklu veri kaynaklarının algılanmalarına dayalı ve e-denetim destekli yürütüleceği" ifadesiyle uygulamaya geçirilmiş bulunmaktadır. Bu gelişmeler klasik eğitim yönetimindeki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin konum ve rollerini temelinden etkilemektedir. Ancak bu çok boyutlu farklılaşma, çalışmanın amacı ve kapsamını aştığından, bu çalışma yalnızca "velilerin" yönetici performansının belirlenmesi sürecine katılımları ile sınırlandırılmıştır.

* Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, tunc75@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, inandiyusuf@gmail.com

*** Öğretmen, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, fideloksuz@gmail.com

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, EYTPE, MEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, calserdar@gmail.com

Eğitim Yönetimi ve Veli Katılımı

Veliler, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Öğrenmenin bireyin dünyaya geldiği ailede başlaması bakımından aileler, bireyin gelecekteki akademik gelişmelerinde temel belirleyicilerdir. Ailenin tüm ekonomik, kültürel, toplumsal özellikleri çocuğun eğitim yaşantısında belirleyici olmaktadır. Öğrenciler ailelerinin özelliklerini ve yaşam tarzlarını, iletişim biçimlerini okula taşıırken, aynı zamanda okulda edindikleri bakış açılarını da aile yaşantılarına taşırlar (Ada ve Akan 2007; Aslanargun, 2007). Ailelerin çocuklarına ilişkin anlayışları, öğretme etkinliklerini planlamasında yol gösterirken, öğrencilerin ev dışı ortamlarda tanınması, ailelere çocuklarının farklı özelliklerini tanıma olanağı sunmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008; Crozier, 2011). Epstein (2009) eğitimcilerin çocukları sadece “öğrenci” olarak değerlendirdiklerinde, aileyi okuldan ayrı tuttuklarını ancak öğrencileri “çocuk” olarak değerlendirdiklerinde çocukların eğitimi ve gelişiminde aile ve çevreyi de bu sürecin önemli bir bileşeni olarak değerlendirdiklerini ve işbirliği yapma girişiminde bulduklarını ifade etmektedir. Bu bakımdan Akbaşlı ve Kavak'ın da (2008) altını çizdikleri gibi, eğitim-öğretimde başarıya ulaşmak isteyen okul yönetimi, programda öğretmen kadar ailelerin de katılımına olanak tanımalı ve okul aile işbirliğine önem vermelidir.

Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinin okul programlarının ve okul ikliminin olumlu yönde gelişmesine katkısı olduğu kadar, aile desteğinin sağlanması, ebeveynlerin becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim çalışmalarının geliştirilmesine de önemli katkıları olmaktadır (Epstein, 2009). Hill ve Taylor (2004), okul-veli işbirliğinin geliştirilmesinin, velilerin sosyal sermayelerini geliştirmesine sağladığı katkı kadar, eğitimcilerin de bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Yine velilerin okula katılımı öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemekte, istenmeyen davranışları azaltmaktadır. Crozier (2011) ailelerin okula katılımının, onlara çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerini yakından izleme olanağı sağladığını belirtmektedir. Fan ve Williams (2009) ve Fantuzzo vd., (2004), veli-okul işbirliğinin öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Bu belirlemeler, velilerin eğitim sürecinde, öğrencinin bilişsel, sosyal ve akademik gelişimi konusunda önemli roller üstlenebileceklerini göstermektedir. Bu noktada üzerinde durulması gereken nokta, velilerin eğitim sürecine katılımlarının içeriği ve hangi mekanizmalarla olacağıdır. Bu konuda kamu yönetiminde dikkate alınan hedefler ve stratejilere bakmakta yarar bulunmaktadır. Bu belgeler gelecek açısından nasıl bir seyir izleneceğine dair fikir vermektedir. Genel olarak tüm kamu yönetimi çalışmalarında, hükümetlerin acil eylem planlarında¹ çeşitli illerin performans değerlendirme çalışmalarında performans kavramının yaygınlıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu belgelerde "ölçülemeyen hizmet geliştirilemez ve yönetilemez." temel felsefesinden hareketle, kamu kurum ve personelinin performansının ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi konusunda çalışmaların yürütülmesi ifade edilmektedir.

Okullarda performans değerlendirmenin, öğretimi iyileştirmesi ve böylece öğrenci başarısının maksimum seviyeye çıkarması öngörülmektedir. Bu çerçevede yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarını belirlemeye yönelik performans değerlendirme sistemleri uygulamaya aktarılmaktadır. Öğretmenlerin performans sayesinde sürekli gelişimlerinin sağlanabileceği öngörülmektedir. Özellikle hizmetten yararlananların hizmetin niteliği konusunda değerlendirme yapımları vurgulanmaktadır (MEBEARGED, 2006). Bu bakımdan öğrenci ve velilerin eğitim sürecine, hizmeti tüketen olarak dahil olmalarının yolları açılmaktadır. E-performans değerlendirme sistemi bu konuda oluşturulmuş bir düzenlemedir. Öğrenciler ve veliler internet üzerinden eğitimin çeşitli boyutlarını değerlendirmektedirler.

¹ 2008-2012 yıllarını kapsayan 60. Hükümet eylem planında, performans ve verimlilik artışı konusunda yapısal reformlara kararlılıkla devam edileceği vurgulanmaktadır. Yine çeşitli kamu kuruluşlarının ve birimlerinin performans değerlendirme konusundaki kararlılıkları göze çarpmaktadır. (bkz. İstanbul ili ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri).

Performans Değerlendirmede Velinin Rolü

Eğitimcileri değerlendirmek üzere çeşitli yaklaşımlar geliştirilmektedir. Performans temelli değerlendirme çalışmaları bunlar içinde en yaygın olanlarıdır. Performans değerlendirme savunucuları kadar, eleştirenlerde fazladır. Eğitimde piyasa anlayışının yerleşmesini savunanlar, eğitimcileri değerlendirme sürecinde insani yanlılığı ortadan kaldıracabilecek çeşitli nesnel yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini gündeme getirmektedirler. Performans değerlendirme anlayışının, “doğrulanabilirlik, önyargıdan arınlık, sayısallaştırılabilirlik, ekonomiklik ve kabul edilebilirlik” gibi üstünlüklerinin olduğu kabul edilmektedir. Peters (1992) performans göstergelerinin geliştirilmesi ve kullanılmasının, etkililik, kamusal hesap verebilirlik ve yüksek akademik ölçünlerin geliştirilmesi gibi ekonomik kavramlarla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Cave, Kogan ve Hanney (1995), performans değerlendirmenin, “yeni yönetim” (new managerializm) anlayışının önemli bir boyutunu oluşturduğunu belirtmektedir.

Performans değerlendirme sistemi M.E.B. tarafından 2006 yılında yayımlanan “Okulda Performans Yönetim Modeli” adlı çalışmada geniş bir şekilde ele alınmış ve okullarda performans yönetim sisteminin temel amacı, “bireysel performansın standartlar ve kriterler aracılığı ile belirlenmesi, ölçülmesi ve tarafların bilgilendirilmesi yoluyla bireysel performans ve örgütsel etkililiğin birlikte geliştirilmesidir.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB EARGED, 2006). Bu amacın bir ödüllendirme veya cezalandırmayı içermediği belirtilirken, Akşit (2006) performans değerlendirme sonucunda elde edilen verilerin öğretmenlerin görevde yükseltmelerinde ve kariyer geliştirmelerinde, öğretmenler için, performansa dayalı bir ödül sisteminin geliştirilmesine geliştirilmesinde kullanılabileceğini belirtmektedir.

Performans değerlendirme ile klasik denetimin, kişisellik, tek kaynağa bağlılık gibi olumsuz yönlerini ortadan kaldırılabileceği belirtilmektedir. Eğitimcilerin performanslarının değerlendirilmesinin “çoklu veri kaynakları” ile sağlanması amaçlanmaktadır. Eğitimcilerin performansının, öğrenciler, veliler, zümre öğretmenler, yöneticilerce puanlanması (MEB EARGED, 2006) öngörülmektedir. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde ise büyük payın okul yöneticilerine bırakılması öngörülmektedir. Yine aynı belgede, performans değerlendirmenin çalışanların özendirilmesi, daha fazla gelir edebilmesi, kariyer gelişimlerinin sağlanması, yeteneklerini ortaya koyabilmesi, yaptıkları hakkında geribildirim sunması, gibi üstünlüklerinin bulunduğu (MEB EARGED, 2006) belirtilmektedir. Dikkati çeken en önemli nokta, performans değerlendirme ile işten çıkarma veya görev değişikliklerinin verili temellere oturtulabileceğidir.

Tekin (2001) performans değerlendirmeyi savunanların en önemli gerekçelerinin, başarının yeterlik çerçevesinde ödüllendirilerek arttırılabileceği düşüncesi olduğunu belirtmektedir. Ancak Cave vd., (1995) performans değerlendirmenin, eğitimcilerin kendi kendine değerlendirme yapmasının önüne geçen, dışsal bir değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedirler. Performans süreciyle ilgili bir diğer eleştiri noktası performansın teknik yönünden kaynaklı olarak, insanın değer yönünün ihmal edilmesidir. Peters (1992), performans göstergelerinin, değerden bağımsız teknik bir süreç olarak hemen her durumda başvurulabilecek bir değişken olarak gösterilmesine karşın, performans göstergelerinin bir referans niteliği taşıdığını, bu nedenle kesinlik ifade eden bir karaktere sahip olmadığını ileri sürmektedir.

Performans göstergeleri, çeşitli bireysel veya kurumsal karşılaştırmalar yapmak ve saygınlık ifade eden konuların belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Taylor, 2001). Oysa ideal bir eğitim yöneticiliği, veri toplamak, araştırma yapmak ve bunları öğrencilerle paylaşmak, öğrenci öğrenmelerine rehberlik yapmak, alanındaki gelişmeleri izlemek, öğretim hazırlığı yapmak, kurullarda görev almak, öğrencilerin sorularını, önerilerini almak ve bunları yanıtlamak gibi birçok etkinliği kapsamaktadır. Ancak bu sayılan sorumluluklar içinde yalnızca niceliksel ifade edilebilenlerinin dikkate alınması, yöneticilerin liderlik, entelektüel sorumluluk, öğreticilik rollerini ikinci plana itmelerine neden olmaktadır (Kerr, 1994).

Performans değerlendirme sürecine ilişkin bir diğer eleştiri noktası ise, eğitimcilerin daha fazla sorgulanması ve denetlenmesine yol açması (Tang ve Chamberlain, 2003) yönündedir. Klasik değerlendirme anlayışına karşı geliştirildiği iddia edilen performans değerlendirme sisteminin, geçmiş

uygulamaları ortadan kaldırmayıp, eğitimeiler üzerinde kontrolü arttıracak, öğrenci ve veli memnuniyetini arttıracak nitelikte (Ball, 1993; Peryman, 2006) olduğu belirtilmektedir. Bir diğer eleştiri noktası, eğitimeilerin işyükünün arttığı yönündedir. Tekeli (2002-2003) işyükünün, hesap verme amacıyla çok sayıda form doldurma, performans raporu yazma, diğer eğitimeilerin performanslarını değerlendirme, öneri mektupları yazma gibi fazladan çalışmalarla arttırıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada okul yöneticilerinin velilerin eğitim öğretim sürecine ve eğitimeileri değerlendirme sürecine katılımları konusundaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri, gerçekliği, sosyal ortamda oluşan, karmaşık ve sürekli değişen bir durum olarak değerlendirmekte, sosyal olayların ve olguların doğasını anlamaya ve yorumlamaya çalışılmaktadır (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2007). Araştırmada yöneticilerin, velilerce, değerlendirilmeyi nasıl algıladıkları ve yorumladıkları anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle çalışmada yöneticilerin bireysel algı ve bakış açılarını anlamaya ve yorumlamaya çalışan “olgubilim” yaklaşımından (Yıldırım ve Şimşek, 2007) yola çıkılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Mersin ili merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) görevli 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin 4’ü lise, 6’sı ilkokul ve ortaokulda görev yapmaktadır. Yöneticilerden 4’ü müdür yardımcısı, 6’sı okul müdürüdür.

Veri Toplama Aracı

Yönetici görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların açık uçlu olmasına ve katılımcılar tarafından kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda iki tema altında on üç soruya yer verilmiştir. Analiz sürecinde kullanılacak temalar “velilerin eğitimee ilişkin sorumlulukları” ve “performans değerlendirme sistemi” olarak belirlenmiştir. Velilerin eğitim konusundaki sorumlulukları temasında, okul yöneticilerinin, velilerin sorumlulukları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Performans değerlendirme sistemi temasında ise okul yöneticilerinin performans değerlendirme sistemine ve velilerin bu sisteme katılımına ilişkin düşünceleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

İşlem

Araştırmada veriler iki farklı yolla toplanmıştır. Okul yöneticilerinin bazıları ile araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesi görüşme yapılacak yöneticilere ön bilgi verilmiş, görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından belirlenen yerde ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yüzyüze görüşme olanağı bulunmayan okul yöneticilerinin görüşleri ise araştırma sorularının internet ortamından kendilerine iletilmesi ile yazılı olarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde ses kayıtları ve yazılı olarak toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılarak belirlenen temalar altında gruplandırılmıştır.

Tablo 1: Bulguların Sınıflandırılmasına İlişkin Tema ve Kodlar

1. Velilerin Eğitim-Öğretime İlişkin Sorumlulukları	2. Performans Değerlendirme Sistemi
1.1. Öğrenciye ilişkin sorumluluklar	2.1. Kararlara katılım düzeyi <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciye ilişkin kararlar • Okula ilişkin kararlar • Eğitim-öğretime ilişkin kararlar
1.2. Okula ilişkin sorumluluklar	2.2. Performans değerlendirme sürecinin katılımcıları
1.3. Velilerin eğitim-öğretime katılma sıklığı	2.3. Değerlendirme ölçütleri
1.4. Velilerin eğitim-öğretime katılım engelleri <ul style="list-style-type: none"> • Ekonomik engeller • Sosyo-kültürel engeller • Bilgi yetersizliği • Düşük eğitim düzeyi • Toplantılara ilişkin ekonomik kaygılar 	2.4. Veli katılımına ilişkin tutum <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu • Olumsuz

BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak katılımcı görüşleri, velilerin eğitim-öğretime ilişkin sorumluluklarına ilişkin düşünceleri ve performans değerlendirme sistemine ilişkin algıları olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. Velilerin eğitim-öğretime ilişkin sorumlulukları

Araştırmada ilk olarak yöneticilere okul-veli ilişkisini nasıl tanımladıkları ve velilerin üstlenmesi gereken sorumluluklar sorulmuştur. Katılımcılar, velilerin eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri olduğunu ve velilerin aktif katılımlarının başarı sağlamada temel etkenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerden bazılarının, ‘veli’ algısının, velilerin sorumluluklarıyla ilişkilendirmeleri dikkati çekmektedir.

“Veli, öğrencinin okul hayatındaki sorunlarının çözülmesi ve başarılarının takdirinde köprü görevi kurması gereken eğitimin kilit noktalarından biridir.” (G 3)

“Üçayaklı bir masanın, bir ayağı veliler, bir ayağı okul, üçüncü ayağı ise öğrencilerdir.”(G 5)

“Öğrencilerin istenen bilgi ve davranışları kazanması için okulun en önemli yardımcısı.”(G 8)

“... Veliyi okula, dolayısıyla eğitim öğretime kattığınız zaman aldığınız ürün daha somut daha net ve daha verimli bir sonuca ulaşmanız mümkün.” (G 4)

Okul yöneticileri eğitim sürecinde başarı sağlanabilmesi için, velilerin, öğrencilerine ve okula karşı birtakım sorumluluklar üstlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Velilerin çocuklarına karşı üstlenmeleri gereken sorumlulukları şu şekilde ifade etmektedirler.

“Çocuğuyla gerçek manada ilgilenmesini istiyoruz. Çocuğu ile ilgilenirken ilgilendiği hissini yüreğine dokunacak cinsten samimi yapması gerektiğini düşünüyorum. Klasik metotlarla ‘oğlum bugün öğretmen ne dedi anlat bakayım’ şeklinde değil de ‘oğlum bugün öğretmene ne sordun, hangi oyunları oynadın’ şeklinde daha samimi, çocuk tarafından hissedilen içten bir ilgi şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum.”(G 7)

“Öğrencinin sağlığı, beslenmesi, okul ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencinin okul dışında takibi ve okulun veliden istediği desteği göstermesi veliden beklediğimiz davranışlardır.” (G 8)

“Çocuklarıyla ilgili beklentilerini azaltsınlar, yarış atı gibi koşturup yormasınlar; çocuk olarak görüp sevgilerini açıkça gösterebilirler ve olumlu ifadelerle destek sunup okulda da görünüp okul faaliyetlerine katılırlar.”(G 2)

“Çocuklarının gelişim özelliklerini dikkate alarak sağlıklı bir okul dönemi geçirmelerini sağlamalı, okul yönetimiyle sürekli temas halinde olmalıdır.”(G 3)

Eğitim öğretimde başarının artırılması için veli-okul iletişiminin güçlendirilmesi gerektiğini ifade eden okul yöneticileri, velilerin okula ve eğitim sürecine ilişkin sorumluluklarını şu şekilde ifade etmektedirler.

“... Güvenlik sorunları, temizlik sorunları, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, öğrencilerin okula yaklaşımı gibi konularda da mutlaka velilerin öğretmenlerle ve okul idaresi ile ilişkili olması pek çok sorunu ortadan kaldıracaktır.”(G 4)

“İletişimin sürekli olması, veli toplantıları dışında da okul ziyaretlerinde bulunmaları ve öğrencileri sürekli takip etmeleri gerekiyor.”(G 6)

“Öğrencinin eve geldiğinde ders tekrarları yapması, o gün çocuğuyla zaman geçirmesi gibi paylaşımlar çocuk üzerinde etkili rol oynar.” (G 10)

Okul yöneticileri okullarında veli toplantılarının yanında veli ziyareti, seminer, kermes gibi çeşitli veliye ulaşma teknikleri kullandıklarını ancak velilerin bu sürece gerekli şekilde katılmadıklarını ve katılım oranlarının oldukça düşük olduğunu düşünmektedirler.

“Bu katılım oranının bizce kabul edilebilir noktalarda olduğunu söyleyemem.” (G 4)

“Öğrencilere baskı yapıldığında (velin gelmezse sen de gelme gibi telkinlerde bulunulduğunu görüyoruz) katılım % 60-70 civarında.”(G 2)

“Çok düşük, sınıf düzeyi arttıkça ilgi azalır.” (G 3)

“Başarılı öğrencilerin velileri genelde toplantıya katılıyor ve katılımı beklenenden az.” (G 6)

“Oldukça düşük. Eğitim öğretim süreci açısından oldukça yetersiz.” (G 9)

Velilerin katılım oranlarını yetersiz bulduklarını ifade eden okul yöneticileri velilerin eğitim sürecine katılmalarının önünde çeşitli engeller olduğunu belirtmektedirler. Özellikle velilerin ekonomik durumları, kültürel özellikleri, eğitim düzeyleri, sosyal yaşam deneyimleri gibi değişkenlerin, bu sürece katılımı önemli ölçüde belirlediğini düşünmektedirler.

“İşsizlik, maddi sorunlar, bunlar bir de köyden büyük şehire gelişin yarattığı şaşkınlıklar ve sarsıntılar bu insanlarda eğitim ve okul olgusunu geri plana atmalarına sebep oluyor.”(G 4)

“Çalışıyor olmaları, maddiyat, kültür farklılığı, velilerin yeterli eğitim almamış olması.” (G 8)

“Velilerin okulu para toplanılan müesseseler olarak görmesi. Kendilerinin eğitim yaşantılarının başarısız olması çocuk ve okulun bireye kazandıracakları konusunda yeterince bilgili olamamaları.” (G 9)

“Bizim okul için sorunun cevabı ilgisizlik, tembellik, ön yargı, ideolojik yaklaşım ve öğrenci üzerindeki otorite eksikliğidir.” (G 3)

2. Performans değerlendirme sürecine veli katılımına ilişkin görüşler

Araştırmada okul yöneticilerine velilerin performans değerlendirme sürecine katılımlarının okul-veli ilişkilerini nasıl etkileyeceği sorusu yöneltilmiştir. Yöneticiler, velilerin okul ve öğrencilerle ilgili sürece katılmalarının gerekli olduğunu, ancak eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin kararlarda velilerin yeterli özelliklere sahip olmadığı görüşünü paylaşmaktadırlar. Velilerin karar verme sürecine katılımlarına ilişkin bazı söylemler şöyledir:

“Öğrenciler ortaklarımız olduğuna göre katılmaları doğal, zaten okul-aile birlikleri bu vazifeyi yürütmekte, anketlerle katılım olabilir. Ancak bu çizgi çok iyi ayarlanmalı. Öğretmen ve idarenin işlerine müdahale boyutuna da gelmemeli.” (G 5)

“Velilerin okulla ilgili alınan kararlarda düşünceleri, önerileri mutlaka alınmalı. Ancak okulla ilgili alınan kararlar okul bünyesinde alınmalı.” (G 8)

“Okulun fiziki durumu ile sosyal kültürel vb. etkinliklerinde mutlaka olmaları gerek. Ancak, eğitim işi öğretmen ve yöneticilerce belirlenmeli bunda sadece olumlu olumsuz etkilendikleri uygulamalarla ilgili görüş bildirebilmelidirler.” (G 2)

Bu söylemlerden okul yöneticilerinin, aile katılımını önemsedikleri, ancak bu katılımın kendi işlerine müdahale olabilecek boyutta olmasına karşı oldukları vurgusu dikkati çekmektedir. Yöneticiler performans değerlendirme sisteminin okul verimliliğine katkı sunabilecek bir sistem olduğunu ifade ederken bu sistemin Türkiye’de doğru ve gerektiği şekilde uygulanamayacağı görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu duruma ilişkin bazı söylemler aşağıda yer almaktadır.

“Öngörülerime göre bu sürecin okula olumsuz birçok etkisinin olacağını düşünüyorum

- İnsanların öğretmene ve okul idaresine olan saygısı kalmayacaktır.
- Eğitim öğretim herkes tarafından gerçekleştirilebilen kolayca yorum yapılabilen bir olgu haline gelecektir.
- Okullarda istifalar yaşanacaktır.
- Okullar kavga alanı haline gelecek, hedef olacaklardır.
- Mesleki yabancılaşma tavan yapacaktır.” (G 9)

“Doğru uygulandığında verimin arttırabileceği düşüncesindeyim. Ama ülkemizde toplumun eğitim seviyesinden dolayı ciddi kaygılar içerisindeyim. Değerlendirme yapılırken objektif olmayabilirler.” (G 8)

“Objektif, adilane, yansız yapılabileceği konusundaki endişelerim giderilirse, güzel bir sistemdir. Ama bu ülkede asla uygulanamayacak, uygulansa bile istenilen niteliklere haiz olamayacaktır.” (G 3)

Okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde kimlerin görev alması gerektiği konusunda, yöneticilerin geniş bir çerçeve çizmeleri dikkati çekmektedir. Bu konuda bazı söylemler şöyledir:

“Mülki amirler, çalışanlar, denetmenler bilinçli veliler vb.” (G 1)

“Öğretmenler, öğrenciler, hizmetliler, veliler ve milli eğitimde bu iş için görevlendirilmiş uzmanlardan oluşan bir komisyon.” (G 3)

“Veliler, öğrenciler ve denetmenler sentezi. Belirli yüzde oranlarıyla.” (G 5)

“En başta okuldaki personelin görev alması gerekiyor. Eğer gerçekten önyargısız bir şekilde yaklaşabilecek veliler varsa onlardan da yardım alınabilir.” (G 10)

Bu ifadelerden, yöneticilerin, performans değerlendirmeyi olumlu karşıladıkları, yöneticilerin değerlendirilmesinde eğitimden etkilenen çevrelerin müdahil olması gerektiği yönünde bir kanı ortaya çıkmaktadır. Ancak yöneticilerin, velilerin, performans değerlendirmeye katılımları konusunda kaygılarının olduğunu belirtmeleri bu yargılarla çelişiyor görünmektedir. Veli desteğini yeterli bulmadıklarını ifade eden okul yöneticileri performans değerlendirme sistemine velilerin önyargılı davranabileceklerine ilişkin endişe duymaktadırlar. Ayrıca velilerin çalışma koşullarının ağır olmasının ve genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olmasının çıkar ilişkilerini güçlendireceğini düşünmektedirler.

“Pek olumlu olacağını sanmıyorum. Çünkü velilerin isteklerine göre hareket etmek zorunda kalacağı için, yöneticiler daha korkak ve esnek olurlar. Bu nedenle istenen çalışmalar yapılmayabilir.” (G 1)

“Eğitim sürecine aktif olarak katılmayan, katılmalarının önünde sosyo-ekonomik birçok engel bulunan velilerin bu sisteme dahil edilmesi, hatta bu sistemin kendisi objektif olmayan bir değerlendirmeye neden olur. Yani bizleri uykusuz geceler ve bol miktarda sakinleştirici ilaçlar bekliyor demektir.” (G 9)

“... okulla iç içe olan veliler eğer böyle bir veli profili varsa etkili olacağını düşünüyorum.” (G 10)

“Veliler dahil edilmeli. Ancak temel belirleyici olmamalı. Veliler bunu yöneticilere karşı kullanabilir. Kullanacağından da eminim. Velinin etkisi sınırlı seviyede olmalı.” (G 8)

Performans değerlendirme sistemine velilerin kişisel ve çıkar ilişkileri üzerinden yaklaşabileceğini düşünen okul yöneticileri, velilerin kendi performanslarını değerlendirirken okul güvenliği, temizliği, öğrenci davranışları ve akademik başarıları gibi durumlar üzerinden değerlendirme yapmaları görüşünü paylaşmaktadırlar.

“Yürütülen sosyal-kültürel-sportif faaliyetler, okul ders başarısı ile yeni öğretim metotları gibi konulardaki koordinasyon yeterliliği, çevreye yararlılık ve etkileşim, diğer paydaşlarla iletişim; fiziki modernizasyon...” (G 2)

“... okul idaresi okulun güvenliğini sağlayabiliyor mu? Öğrencisini koruyabiliyor mu? Öğretmenlerin ders programları olsun, giriş çıkış saatleri olsun, eğitim öğretim görevlerini yerine getirmelerinin kontrolü olsun, bunları yapabiliyor mu? Okulun ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında veliyle, çevreyle ilgili kurumlarla ilişki geliştirebiliyor mu? gibi noktalarda okul idaresi gözlemlenmeli.” (G 4)

“Otomatik reflekslerle yaklaşmamalarını isterim her şeyden önce. Okul müdürünü tanımadan konuşmadan, vizyonu ve çalışmalarını hakkında fikir sahibi olmadan yapılması doğru olmaz.” (G 7)

Bazı yöneticiler ise, velilerin performans değerlendirme sistemine katılımlarının okul-veli ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini, içinde bulunulan sosyal ve kültürel yapının bu sistem için yeterli olmadığını düşünmekte ve bu konuya ilişkin kaygılarını dile getirmektedir.

“Olumlu ve gerçekçi değerlendirme, pozitif yönde etkiler. Kısaca yapılacak bu değerlendirmeye hazır mıyız? Bunu öncelikle düşünmeliyiz.” (G 5)

“Bu bilinç düzeyi ile fonksiyonel bir çözüm olacağını soruyorsanız katılmıyorum. Okula gelmeyen velinin ölçümünün yanlış olacağını tahmin ediyorum. Doğru bildiklerimizin sorgulanması gerektiğini düşünüyorum. Millettin çöpe attığını kullanmakla övündüğümüz süreçte, insanların bilinçlendirilmeden, üst metotlarla çözüm aranmasının, iyi niyetli ama çözümde yetersiz kalacağını düşünüyorum. İnsanları bilgilendirip hazırladıktan sonra olgunlaşma döneminde hamle yapılması daha verimli olabilir diye düşünüyorum.” (G 7)

“Olumsuz etkileyecek, güç ve çıkar ilişkilerine yol açacaktır. Başarılı bir eğitim değil çıkar ilişkilerine dayanan ve niteliği olmayan bir eğitim anlayışı geliştirecektir.” (G 9)

“Velilerin sürece katılması okulun bazı iş ve işlemlerinin yürütülmesinde aksaklıklara neden olabilir. Ülkemiz (kısmen okulumuz) için düşünürsek verimli olacağını pek düşünmüyorum.” (G 3)

Okul yöneticileri genel olarak velilerin eğitim sürecinin her aşamasında yer alması gerektiğini, öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda gelişebilmeleri için okul veli ilişkilerinin güçlendirilmesini düşünmektedirler. Ancak velilerin eğitim ve ekonomik düzeylerinin düşüklüğünün yanısıra, eğitimsel beklentilerinin zayıflığının bu ilişkinin önünde engel oluşturduğunu ve velilerin bu sürece etkin katılmadıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle velilerin yeterli ilgi ve desteği sunmadığı eğitim sürecinin değerlendirilmesinde rol almasının, okul-veli ilişkilerini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okullar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen aracı kurumlardır. Bu görevini yerine getirebilmeleri için öğrencilerin ihtiyaç, istek ve bakımını doğrudan üstlenen ailelerle işbirliği yapması beklenir. Ailelerin okulla kurdukları olumlu iletişimin öğrencinin akademik başarısını arttırdığı, istenmeyen davranışları ise azalttığı (Epstein, 2009; Fan ve Williams, 2009; Fantuzzo, vd., 2004; Hill ve Taylor, 2004) görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul yöneticileri de velilerin eğitim sürecinin temel dinamiklerinden biri olduğunu, bu nedenle velilerle mutlaka sağlıklı iletişim geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Velilerin öğrencilerine ve okula ilişkin sorumlulukları paylaşmasının eğitim sürecinin niteliğini arttıracaklarını ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okul-veli ilişkisine ilişkin dikkat çektikleri önemli bir nokta velilerin eğitim-öğretim sürecine katılım oranlarının yetersiz olmasıdır. Daha önce yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin, ailelerin katılımını yetersiz buldukları, velileri öğrencilerine ve okula yönelik ilgisiz olarak değerlendirdikleri, velilerin ise okulla ilgili kararların alınmasında kendi fikirlerinin alınmadığını, okula sadece bir sorun olduğunda çağrıldıklarını, iletişimi yeterli bulmadıklarını ifade eden bulgulara rastlanmaktadır (Balkar, 2009; Ceylan ve Akar, 2010; Çelik, 2005; Erdem ve Şimşek, 2009). Ayrıca bu çalışmalarda velilerin okula katılımlarına ilişkin okul-aile birliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, anne-babanın çalışıyor olması, velilerin veli toplantılarını ekonomik amaçlı toplantılar olarak değerlendirmeleri gibi çeşitli engeller olduğu tespit edilmiştir (Ceylan ve Akar, 2010; Çelik, 2005). Görüşme yapılan okul yöneticilerinin düşünceleri de bu durumu destekler niteliktedir. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu velilerin eğitim düzeylerinin ve eğitime ilişkin beklentilerinin düşük ve ekonomik koşullarının yetersiz olmasının veli katılımını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca okulların kimi ihtiyaçlarını karşılamakta, velilerden maddi beklentilerinin olmasının okul-veli ilişkisini olumsuz etkilediğini ve veli katılımını azalttığını ifade etmektedirler.

Görüşme yapılan yöneticilerin çoğunluğu, velilerin eğitim sürecine katılım oranının artması, okul (fiziksel ve maddi olanaklar) ve öğrenciye ilişkin kararlara katılımının desteklenmesi gerektiğini düşünmekte, ancak velilerin okul yönetimine katılmasına sıcak bakmamaktadırlar. Eğitim etkinlikleri ve okul yönetimi kararlarının, yöneticiler ve öğretmenler tarafından düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Araştırmanın performans değerlendirme sistemine ilişkin bulguları okul yöneticilerinin bu sisteme ilişkin önemli kaygıları olduğunu göstermektedir. Performans değerlendirme sisteminin okul verimliliğini arttırabileceğini düşünen yöneticiler, bu sistemin okullarında gerektiği şekilde uygulanamayacağını ifade etmektedirler. Özellikle velilerin performans değerlendirme sistemine katılımının eğitim sürecini olumsuz etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu sistemin doğru bir şekilde uygulanabilmesinin “*bilinçli veli*” profilinin sağlanabilmesi ile mümkün olabileceğinin altını çizmektedirler. Eğitim sürecine etkin katılmayan, öğrenci ve okula ilişkin sorumlulukları paylaşmayan veli profilinin bu sisteme dahil edilmesinin bir baskı aracı olarak kullanılabileceğini; bu durumun da eğitim öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyeceğini vurgulamaktadırlar. Alanyazında eğitimde performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Öğretmenler de velilerin performans değerlendirme sistemine önyargılı yaklaşabileceklerini düşünmekte, bu nedenle velilerin bu sisteme katılımına kararsızlık göstermektedirler (Aygün, 2008; Duran, 2008). Performans değerlendirme sürecine veli katılımına ilişkin olumlu değerlendirmeyen okul yöneticileri, bu konudaki değerlendirmelerin mülkü amirler ve öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedirler.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-31.
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-22.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aygün, Ç. S. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Cave, M., Kogan, M. ve Hanney, S. (1995). Performance measurement in higher education. *Public Money & Management*, 15(4), 17-23.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Crozier, G. (2011). Parental involvement: who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, G. C. (2008). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri (Isparta İli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Epstein, J. L. (1995). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, third edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Fan, W. ve Williams M. C. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hill, E. N. ve Taylor, C. L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Performans Değerlendirme Kriterleri. (2012). 01 Aralık 2012 tarihinde http://bakirkoy.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/10020925_performans_deerlendirme_kriterleri.pdf, adresinden alınmıştır.
- Karaman, K. (2010). *Küreselleşme ve eğitim*. Zeitschrift für die Welt der Türken, 2(3), 131-144.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kerr, C. (1994). Knowledge ethics and the new academic culture. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 26(1), 9-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. MEB EARGED, (2006). *Okulda performans yönetim modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, M. (2007). *Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları: müfredat laboratuvar okulu*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 102-116.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Peters, M. (1992). Performance and accountability in 'post-industrial society': The crisis of British universities. *Studies in Higher Education*, 17(2), 123-139.
- Tang, T. L., Chamberlain, M. (2003). Effects of rank, tenure, length of service, and institution on faculty attitudes toward research and teaching: The case of regional state universities. *Journal of Education for Business*, 79, 103-110.
- Taylor, J. (2001). The impact of performance indicators on the work of university academics: evidence from Australian universities. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 42-61.
- Tekeli, İ. (2002-2003). Sosyal bilimcilerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri tartışmaya açmak. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 95, 159-171.
- Tekin, S. (2001). Üniversitenin devlet zihniyetine entegrasyonu. *Birikim Dergisi*, 142-143, 77-81.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2007). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş 6. Baskı). Ankara: SeçkinYayınevi.
60. Hükümet Eylem Planı. 2008-2012. (2007). 01 Aralık 2012 tarihinde http://www.byegm.gov.tr/docs/60_Hukümet_prog.pdf, adresinden alınmıştır.

Okul Yöneticilerinin FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Views of School Administrators' on FATİH Projects Pilot Implementation Process

Özcan Özgür Dursun*

Abdullah Kuzu**

Adile Aşkım Kurt***

Fuat Güllüpinar****

Mehmet Gültekin*****

Özet: FATİH Projesi pilot uygulamasının değerlendirmesi araştırması 2011-2012 öğretim yılında Ankara, Uşak, Karaman ve Mersin illerindeki beş pilot uygulama okulunda toplam 15 idareci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerin içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, okul müdürleri ve müdür yardımcılarında oluşan idareciler, FATİH projesiyle birlikte gelen etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarların öğretim etkinliklerinde e-içeriklerin yetersizliği nedeniyle yeterince kullanılmadığını belirtirken, projenin gerek teknik altyapı gerekse eğitime sağlayacağı katkılar bakımından sahiplenilmesi gereken bir proje olduğunu vurgulamaktadırlar. İdareciler özellikle projenin bileşenleri olan etkileşimli tahta, tablet bilgisayar, doküman kamera ve çok amaçlı yazıcıda kullanım sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşılması durumunda bu sorunlara anlık olarak müdahale edecek uzman bir personelin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde idareciler, bu teknolojilerin sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması konusunda da rehberlik edecek, öğretmenlerin içerik üretirken karşılaştığı teknik sorunların çözümüne yardımcı olarak BT öğretmenlerinin projedeki rollerine de vurgu yapmaktadırlar. İdareciler projeye birlikte öğrencilerden çok özellikle kıdemli öğretmenlerde teknolojiye karşı olumsuz tutum ve kaygıların gelişebileceğine, dolayısıyla bu yönde politikaların geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Aynı zamanda projeye birlikte gelen yeniliklerin, dersleri zenginleştireceği, derslere olan ilginin artmasına yardımcı olacağı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı değerlendirmelerinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: FATİH Projesi, pilot uygulama, idareci

Abstract: The present study on the evaluation of pilot application of the FATİH Project was carried out with the content analysis of the data collected as a result of the semi-structured interviews and of focus group interviews held with a total of 15 administrators of five pilot application school in the cities of Ankara, Uşak, Karaman and Mersin in the academic year of 2011-2012. According to the findings obtained, the participating administrators, who were school directors and deputy directors reported that the interactive white boards and the table computers delivered via the FATİH Project were not efficiently used in instructional activities due to the lack of e-contents and pointed out that the project was one that should be adopted thanks to not only its technical sub-structure but also its potential contributions to the education given in schools. The administrated also emphasized the need for an expert staff that would instantly help overcome possible problems likely to be experienced during the use of the interactive white board, tablet computers, documents, cameras and multi-functional printers, which are all components of the project. Similarly, the administrators also stressed the role of IT teachers in the project who would act as a guide regarding the use of these technologies by teachers and students in classes and who would help solve the technical problems likely to be encountered by teachers while producing the content. In addition, the administrators reported that the project could cause especially senior teachers rather than students to develop negative anxiety and attitudes towards technology and that it was thus necessary to put related policies into practice. Also, it was thought that the renovations brought about by the project would enrich the lessons, help increase the interest in the lessons and contribute to effective learning.

Keywords: FATİH Project, pilot implementation, school administrator

GİRİŞ

İçinde olduğumuz yüzyıl, birçok soruna yönelik teknik çözümlerin geliştirildiği, insan yaşamının daha nitelikli bir hale getirilebilmesi amacıyla teknolojik olanakların birlikte işe koşulduğu bir yüzyıldır. Özellikle nitelik kavramına yüklenen anlamının giderek yükseldiği bu dönemde; yaşamın hemen her alanında nitelikli çalışmaların gerçekleştirilmesi önemsenmekte, önceki dönemlerde önemli görülen nicelik kavramının var olan önemini yitirmeye başladığı görülmektedir.

* Yrd.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, oodursun@anadolu.edu.tr

** Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, akuzu@anadolu.edu.tr

*** Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, aakurt@anadolu.edu.tr

**** Yrd.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, fgullupinar@anadolu.edu.tr

***** Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mgultekin@anadolu.edu.tr

Eğitim, nicelik ve nitelik tartışmalarının sıklıkla yapıldığı bir alan olması bakımından bilgi ve iletişim teknolojileriyle (BİT) sürekli nitelik yönünden zenginleştirilmeye çalışılan bir kavramdır. BİT'lerin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim öğretim ortamlarında, öğretim niteliğinin artırılmasına yönelik sürekli olarak iyileştirme çalışmaları yapılmış, internetin eğitsel etkinliklerde kullanılması yaygınlaştıkça da bu süreç hız kazanmıştır. Başlarda yaygın iletişim özellikleriyle öne çıkan internet teknolojileri, e-öğrenme (elektronik öğrenme) ve m-öğrenme (mobil öğrenme) gibi kavramlarla iletişim özelliklerinin yanı sıra öğrenme ortamı olarak da öne çıkmıştır. Son dönemde internet üzerinden sunulabilen çoklu ortam öğelerinin geleneksel anlamdaki “öğretim materyali” kavramını çok ötelere taşıdığı düşünülmektedir. Öğrenenlerde bilişsel yük oluşturmayacak öğrenme nesnelere aracılığıyla farklı duyu kanallarına, farklı biçimde oluşturulmuş çoklu ortam bileşenleri aracılığıyla hitap edilebilmesi bu eğitimi geleneksel sınıf ortamına dayalı eğitime kıyasla bir adım öne taşımıştır.

Ülkemizin eğitim politikaları bağlamında düşünüldüğünde, özellikle son on yıllık süreçte teknolojiye gelişime ayak uyduracak çeşitli politikaların zaman zaman işe koşulduğu fakat ülke geneline yaygınlaştırılan ulusal bir eğitimde teknoloji projesinin hayata geçirilemediği görülmektedir. Bu bağlamda FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) gerek kapsam gerekse sağladığı teknolojik donanım açısından öncül örneklerinden farklılaşmaktadır. FATİH Projesi açılımından da çıkarılacağı gibi, tüm yurt genelinde yaşanan eğitimdeki kalite farklılaşmasını ortadan kaldırmak, teknolojiyi iyileştirmek ve tüm paydaşlar arasında fırsat eşitliği sağlamak adına işe koşulan bir projedir. Bilindiği gibi gerek internet teknolojilerinde yaşanan gelişmeler gerekse mobil teknolojilerin giderek yaygınlaşması bu teknolojilerin eğitsel yönünü de ön plana çıkarmıştır fakat bu teknolojilere sahip olma konusunda hali hazırda tüm öğrencilerin eşit şartlara sahip olduklarını söylemek güçtür. İlgili teknolojiler, erişim sağlayabilen öğrenciler için önemli yardımcıları olurken, bu olanaklardan yoksun öğrenciler için ise fırsat eşitsizliğini artıran teknolojilerdir (Alkan ve diğerleri, 2011).

Bu bağlamda tüm paydaşlar arasındaki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırabilmek adına ülke genelinde öncelikli olarak 17 ilde ve 52 okulda pilot uygulama olarak 2011-2012 öğretim yılında proje hayata geçirilmiş, bu okullarda geniş bant internet altyapısı kurulmuş, öğretmen eğitimleri tamamlanmış, okullardaki pilot sınıflara etkileşimli tahtalar kurulmuş, öğrencilere de tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Aynı zamanda ders etkinliklerinde kullanılabilmesi amacıyla doküman kameralar ve çok amaçlı yazıcılar tedarikçi firmalar tarafından okullara sağlanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, projenin, tedarikçi firmalar tarafından donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin, z-kitapların geliştirilmesi, sağlanması ve yönetimi, öğretim programlarında etkin BİT kullanımına yönelik düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin sağlanması ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT (Bilişim Teknolojileri) ve internet kullanımının teşvik edilmesi olmak üzere beş ana bileşenden oluştuğu söylenebilir (FATİH Projesi, 2012a).

FATİH Projesi mevcut hedefleri doğrultusunda temelde öğrenci ve öğretmen niteliklerinin teknolojik olanaklar kapsamında artırılmasını hedeflemesine karşın, projenin öğrenciler dışında da paydaşları bulunmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlere ek olarak projenin uygulandığı okullardaki teknoloji liderliğinin sağlanabilmesi ve sürecin iyi bir biçimde yönetilebilmesi amacıyla okul idarecileri de projenin paydaşı olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okul dışı zamanlardaki eğitsel etkinliklerini planlayacak, yönetecek, FATİH Projesi ile birlikte sağlanan tablet bilgisayarların ve e-içeriklerin kullanımı konusunda öğrencilere rehberlik edecek konumda olan veliler de projenin önemli bir paydaşı konumunda değerlendirilmektedir. Projenin son paydaş grubunu ise tedarikçiler oluşturmaktadır. Tedarikçiler projenin işlerliğini sağlamak üzere okullara etkileşimli tahta, tablet bilgisayar, doküman kamera ve çok amaçlı yazıcıların sağlanması, bu donanımların sürekli olarak çalışır konumda kalmalarının sağlanması, olası sorunlara hızlı ve anında müdahaleyle çözüm getirilebilmesi bağlamında projenin önemli paydaşlarından birini oluşturmaktadır.

Benzer bir paydaş yapılanması da projenin yönetim ve icra aşamasında söz konusudur. Proje sadece Milli Eğitim Bakanlığı değil aynı zamanda TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, Hazine Müsteşarlığı ve Başbakanlık Yatırım Destek ve Tanıtım Ajansı Başkanlığı olmak

üzere birçok farklı görev alanına sahip bakanlıkların ve kamu kurumlarının paydaşı olduğu çok ortaklı bir projedir(FATİH Projesi, 2012b). Dolayısıyla projenin icra aşamasında ortaya çıkabilecek farklı nitelikteki sorunlara yerinde ve zamanında çözüm önerileri getirebilmek adına, aynı zamanda projenin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve artırılması anlamında projenin farklı kurum ve kuruluşlarca desteklenmesi önemli görülmektedir. Farklı bileşen ve farklı paydaşları bulunan FATİH Projesi tüm yurt geneline yaygınlaştırma çalışmaları gerçekleştirilmeden önce yine yurt genelinde 17 ilden seçilen 52 okulda bir dönem boyunca pilot uygulaması yapılan bir projedir. Bu uygulama aracılığıyla projenin yaygınlaştırılması durumunda ortaya çıkabilecek olası sorunların belirlenmesi, eğitim gereksinimlerinin sağlanması, donanımsal ve yazılımsal fayda ve sınırlılıkların belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda FATİH Projesinin pilot uygulama illerindeki okul idarecileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle derlenmiş ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Pilot uygulama okullarındaki idarecilerin FATİH Projesi hakkındaki görüşlerini belirlenmeye çalışan bu çalışmada idarecilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Stemler'a (2001) göre içerik analizi, birçok kelimedenden meydana gelen metinlerin, belirli kurallara göre içerik kategorilerine dönüştürülmesini sağlayan bir yöntemdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden düşünülmeyen ve görüşme sırasında ortaya çıkabilen yeni durumlarda görüşmede bazı değişimler yapmaya olanak tanıyan bir yöntem (Özgüven, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Odak grup görüşmesi ise Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi biçiminde tanımlanmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Ankara, Uşak, Karaman ve Mersin illerindeki beş devlet okulundan biri kadın 14'ü erkek olmak üzere toplam 15 idarecidir. İdareci görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözülmesi

Araştırmada katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle veri toplanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları bağlamında anlaşılabilirliği test edilmiş, anlaşılabilirliği düşük olan sorular yeniden düzenlenmiş ve gerekli durumlarda soruları derinlemesine açabilmek amacıyla sonda soruları planlanmıştır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmelerinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. FATİH Projesi ile birlikte okulunuzda ne tür değişiklikler oldu?
2. Projenin okulunuzda pozitif ve negatif etkileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin proje ile ilgili genel görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin ve velilerin uygulama hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Projenin başarısının artırılması için önerileriniz nelerdir?
6. Teknik sorunlarla karşılaştığınız zaman çözüm için kimden yardım alıyorsunuz?
7. Projeden dolayı iş yükünüz arttı mı?
8. Projenin okulunuzun tüm sınıflarını kapsaması durumunda yönetsel veya teknik bir problem olacağını düşünüyor musunuz?

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Güvenirliği sağlamak üzere Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Buna göre güvenilirlik= görüş birliği/(görüş birliği +görüş ayrılığı) formülü ile her tema için kodlama güvenilirliği oranı hesaplanmış, bu oranın %70 ve üzeri olarak hesaplandığı temalar üzerinde görüş birliğine varıldığı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Pilot uygulama değerlendirme çalışması kapsamında Ankara, Uşak, Karaman ve Mersin illerinde okul idarecileriyle yapılan odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve araştırmanın amaçları bağlamında sınıflandırılmıştır. Buna göre FATİH Projesiyle gelen yeniliklerin projenin ana paydaşları tarafından kullanımı ve sıklığına ilişkin idareci görüşlerinin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Projenin getirdiği yeniliklerin ana paydaşlar tarafından kullanımı ve sıklığı

Bileşen	Kullanım Amacı
<i>Etkileşimli Tahta</i>	Derse katkı Değerlendirme İletişim
<i>Tablet Bilgisayar</i>	Tekrar
<i>Çok Amaçlı Yazıcı</i>	-
<i>Doküman Kamera</i>	-

Tablo 1’de FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin kullanım amacı ve kullanım sıklığı ana temalarına ek olarak ulaşılan alt temalara yer verilmiştir. Bu bağlamda idarecilerle yapılan görüşmelerin sonucunda idarecilerden teknolojilerin kullanım sıklığına ilişkin veri alınmazken kullanım amacına yönelik dört alt temaya ulaşılmıştır. Kullanım sıklığına ilişkin idarecilerden veri alınmamasının nedeni olarak idarecilerin sınıf içinde ve okul dışındaki ortamlarda öğrencileri ve öğretmenleri yeterince gözlemleme fırsatının bulunmaması gösterilebilir.

Kullanım amaçları genel olarak değerlendirildiğinde; idarecilerin FATİH Projesiyle birlikte gelen yenilikler aracılığıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarına ve EBA markette yer alan z-çeriklere erişim sağladıkları verilerine ulaşılmıştır. Aynı zamanda idareciler söz edilen teknolojiler aracılığıyla derslerin zenginleştirilmiş bir biçimde yürütülmesine katkı sağlandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca idarecilerin bir bölümü bu teknolojilerin ders sırasında öğretmenin eksikliklerini ve boşluklarını kapatarak öğretim sürecine katkı amacıyla kullanıldığından da söz etmişlerdir. Özellikle ders gözlemleri sırasında da bu içeriklerin ağırlıklı olarak ilköğretim kademesinde kullanıldığı, zaman zaman dersin tamamının EBA marketten erişilen z-çerikler üzerinden işlendiği görülmüştür. Buradan hareketle idarecilerin derse katkı olarak niteledikleri etkinliklerin sınıflarda ders anlatımı sırasında gerçekleştirildiği söylenebilir.

Pilot uygulama kapsamında veri toplanan okulların tamamı için geçerli olmasa da bazı okullarda sözel derslerin proje öncesinde çok ilgi çekici olarak değerlendirilmeyenken projeye birlikte Türkçe, Coğrafya, Tarih gibi sözel derslere olan ilginin oldukça arttığı dile getirilmiştir. Özellikle bu gelişimin projeye birlikte gelen yeniliklerin derslerin görselleştirilmesine katkı sağlaması sonucuyla açıklanabilir. Ağırlıklı olarak sözel derslerde yapılan gözlemler sırasında da öğrencilerin etkileşimli tahta kullanılarak anlatılan dersleri oldukça dikkatli bir biçimde izledikleri görülmüştür. Daha önceleri soyut olarak alınan birçok bilgi internet ortamında yer alan görsel-ışitsel içerikler ve EBA markette yer alan zenginleştirilmiş içerikler aracılığıyla öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayacak biçimde somutlaştırıldığı zaman, öğrencilerin sözel derslere olan ilgilerinde artış olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili örnek bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Herkes çok beğeniyor özellikle sözelcilere tiyatro imkanı sağladı. Böyle bir okulda sözel ders dinlenmezken sözel dersleri de dinlenir hale getirdi. Ha sayısalı zaten dinliyordu biz de renklendirmiş oldu. Sözelciler tiyatro yapıyor biz renklendirmiş olduk.”

İdarecilerin bir bölümü projeye birlikte gelen yeniliklerden değerlendirme etkinlikleri kapsamında da yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle soru bankalarına erişim ve etkileşimli

tahta üzerinden öğrencilere değerlendirme fırsatı sağlamak bu etkinlikler arasında sayılabilir. Değerlendirme amaçlı kullanıma ilişkin örnek bir idareci görüşü şu şekildedir:

“Tahtaya soru yazma gereği duymuyorum. Bir yere üye oldum ben soru hazırlayan oradan zaman kaybetmeden soruyu alıyorum tahtaya yansıtıyorum okumaya ve yazmaya bile gerek kalmıyor tahtada çözüyoruz. Eskiye oranla çok daha fazla soru çözüyoruz.”

İdareciler gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere sağlanan teknolojiler aracılığıyla öğrenci-öğretmen iletişiminin arttığına dikkat çekerken, tabletlerin iletişim amacıyla daha etkili bir biçimde kullanılabileceği yönünde de öneriler dile getirmişlerdir.

Son olarak tablet bilgisayar aracılığıyla öğrencilerin gerek sınırsız tekrar olanağına kavuşmaları gerekse eksik oldukları derslere ilişkin ek çalışmalar planlayabilecekleri yönünde bir idareci değerlendirmesinden söz edilebilir. İdareciler bu bağlamda tablet bilgisayarların öğrencilerin derslerinden geri kalmalarını engelleyici bir kullanım amacının da bulunduğunu vurgulamışlardır. Tekrar amaçlı kullanıma ilişkin örnek bir idareci görüşü şu şekildedir:

“Evde de olsa okulda da olsa geri dönüşümü var misal bir gün okula gelmediği zaman erişim tahtasından geri dönüp kolayca anlatıyor. Erişim tahtasına giriyor bir haftaki üniteyi kendisi izleyebiliyor. Ya da öğretmenine diyor öğretmenim ben geçen hafta gelmedim bana bunu anlatabilir misiniz.”

Gerek etkileşimli tahta gerekse tablet bilgisayar bağlamında dile getirilen görüşler genel olarak ele alındığında yeniliklerin kullanım amacı bağlamında idarecilerden çok öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmasının daha sağlıklı olacağı önerilebilir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler gelen yeniliklerin aktif kullanıcıları olarak daha sağlıklı veri elde edilmesine katkı sağlayabilir.

FATİH projesiyle birlikte gelen yeniliklerden biri olan doküman kamera ile ilgili bir görüşün dile getirilmemesi bu teknolojinin henüz pilot okullarda bulunmamasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde çok amaçlı yazıcıların da veri toplanan okulların genelinde hali hazırda kullanılan fotokopi çekimi ve bilgisayar çıktısı alma amaçlarının dışında kullanılmadığı gözlenmiştir. Özellikle tahta- tablet etkileşimi ve bu teknolojilerin çok amaçlı yazıcıyla etkileşimlerinin bulunmayışı kullanım amacını sınırlandırmış görünmektedir.

Tablo 2: Projenin getirdiği yeniliklerin eğitim-öğretim sürecinde neden olduğu değişiklikler

Öğrenci	Öğretmen	Öğretme-Öğrenme Süreci
Güven artışı	Teknoloji kaygısı	Dersleri zenginleştirme
e-Kitap kullanımı	Kabullenme	Derslere olan ilgi artışı
Kolaycılık		Etkili öğrenme
		Zaman tasarrufu

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, öğrenci, öğretmen ve öğretme-öğrenme süreci bağlamında dokuz alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. İdarecilerden alınan veriler ağırlıklı olarak öğretme-öğrenme sürecine vurgu yapıyor olsa da, özellikle öğrenci ve öğretmenlerde idarecilerin gözünden yaşanan değişim incelenmeye değer görülmektedir. Bu bağlamda alt temalar değerlendirildiğinde; öğrencilerin FATİH Projesiyle birlikte kendilerine olan güvenlerinde artış olduğu gerek diğer paydaşlar gerekse idareciler tarafından dile getirilmiştir. Aynı zamanda sınıf gözlemleri sırasında da öğrencilerin gerek derse katılım gerekse soru cevap etkinlikleri sırasında kendilerine olan güvenlerini yansıttıkları gözlenmiştir. Bu, kuşkusuz memnuniyet verici bir durumdur. Özellikle öğrencilerin birey olarak toplumda yer edinebilmeleri bağlamında kendilerine olan güvenleri oldukça önemlidir.

Projenin tanıtımı aşamasında dile getirilen projeye birlikte öğrencilerin kitap defter taşımaktan kurtulacakları ve elektronik kitapları yükleyebilecekleri tabletleriyle okula kolaylıkla gelebilecekleri yönündeki öngörü görüşmeler sırasında idareciler tarafından da dile getirilmiştir. İdareciler özellikle kitap defter taşımayı bir yük olarak değerlendirip tabletlerin gerekli içeriklerle zenginleştirilmeleri durumunda öğrencilerin yükünü büyük ölçüde hafifleteceği görüşünü dile getirmişlerdir. Fakat ders gözlemleri sırasında sınıflara kitap ve defterleriyle gelen öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Bu durum derslerdeki içerik yetersizliği ve tablet üzerine not alma seçeneğinin etkin olarak kullanılamamasıyla açıklanabilir. Bunun yanında her ne kadar teknolojik olanakların öğrencilerin yüklerini hafifletmesinden söz edilse de; öğrencileri kolaycılığa alıştırmaları da idareci görüşmeleri sırasında dile getirilmiştir. İdareciler, öğrencilerin sunulan teknolojiler aracılığıyla bilgiye hızlı ve kolay erişimleri nedeniyle araştırma yapmak yerine ilk eriştikleri bilgiyi doğru olarak kabullenmelerine neden olabileceğinden de söz etmişlerdir. Bu bağlamda idareciler tarafından dile getirilen görüşler öğrenci açısından değerlendirildiğinde, teknolojinin kolaycılığı teşvik etmesi yerine teknolojinin etkin kullanılabilmesi öğretimin programlarının ve eğitsel içeriklerin planlanması önerilerinde bulunulabilir.

İdarecilerin gözünden eğitsel açıdan öğretmenlerde meydana gelen değişimler ise teknoloji kaygısı ve kabullenme alt temaları kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ilk etapta teknolojiye karşı olumsuz önyargılar nedeniyle bir karşı duruşları söz konusu olsa da; özellikle bu yeniliklerin eğitim öğretim açısından sağladıkları kolaylıklar görüldüğünde teknolojiye ilişkin olumsuz önyargılarda olumluya doğru değişimlerin yaşandığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda idareciler projenin başında çeşitli kaygılar nedeniyle olumsuz görüşe sahip olan öğretmenlerin zamanla bu teknolojik olanakları kabullendiği ve derslerinde kullanmaya başladıkları görüşünü dile getirmişlerdir. Özellikle öğretmenler tarafından dile getirilen görüşler kapsamında ve ders gözlemleri sırasında öğrencilerin bu süreçte itici bir konuma sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin, teknolojiye karşı olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerini bile, diğer öğretmenlerini ve derslerini örnek göstererek bu teknolojileri kullanmaları konusunda zorladıkları ve güdüledikleri görülmüştür. Bu bağlamda yeni teknolojileri kabullenmeye çok daha açık olan genç neslin bu süreçteki önemli konumu hakkında da bir değerlendirme yapmak yerinde olacaktır. Teknoloji kaygısı ve kabullenmeye ilişkin örnek bir idareci görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenler de başlangıçta bir endişe oldu. Acaba biz buna uyum sağlayabilecek miyiz diye daha sonra bu öğretmenler de uyum sağladı.”

FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin öğretme-öğrenme süreci bağlamında katkı sağladığı değişimler ise dört alt tema kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre idareciler FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin derslerin işlenişini büyük ölçüde zenginleştirdiğini dile getirmişlerdir. Özellikle internette yer alan görsel ve işitsel bilgiye ders sırasında ulaşılabilmesi ve anlatılan konuların görsel içerik desteği ile zenginleştirilmesi öğretim sürecinde büyük kolaylık olarak değerlendirilmektedir. Gerek sayısal gerekse sözel derslerdeki gözlemler sırasında da ağırlıklı olarak görsel içeriklerden sıkça yararlanıldığı görülmüştür. Bunun yanında özellikle konuya uygun hazır içerik anlamında sıkıntılarının olduğu da gerek öğrenciler ve öğretmenler gerekse idareciler tarafından dile getirilmektedir. Dolayısıyla içerik bağlamında yapılacak iyileştirme ve zenginleştirme çalışmalarının öğretim sürecini doğrudan etkileyeceği değerlendirilmesinde bulunulabilir. İdarecilerin, içerikler hakkındaki görüşlerini öğrencilerin görüşlerine dayandırarak sunmaları ise, öğrencilerin derslerine ve okula olan ilgilerinde artış olarak değerlendirilebilir.

FATİH Projesiyle gelen yeniliklerin belki de en dikkat çekici olanlarının etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarlar olduğu söylenebilir. Her ne kadar tablet bilgisayarlar birçok açıdan sınırlı özelliklere sahip olsa da; etkileşimli tahta ile birlikte derslerde önemli bir yenilik olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin derslere ve okula olan ilgilerinin artışı, geleneksel yöntemlere kıyasla projeye birlikte teknoloji destekli olarak derslerin yürütülmesi temelinde açıklanabilir.

FATİH Projesinin pilot uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin idarecilerin kimlerden destek aldıklarına yönelik görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Uygulama sırasında ortaya çıkan teknik, pedagojik, sağlık ve sosyal/psikolojik sorunlar

Sorunlar	Destekler
<i>Teknik</i>	
Tahta ve tablet etkileşimi	-
Yetersiz içerik	EBA market
Veri girişi	-
İnternet bağlantısı	BT Öğretmeni, Formatör, Türk Telekom
Muhatap eksikliği	-
Etkileşimli tahta hassasiyeti	-
Altyapı	BT Öğretmeni, Formatör, Tedarikçi firma, Türk Telekom
<i>Pedagojik</i>	
Sınıf kontrolü	-
Okuma alışkanlığı	-
Yazma alışkanlığı	-
<i>Sağlık</i>	
Radyasyon endişesi	Yetkili makamlar
Tahtayla temas	-
<i>Sosyal/Psikolojik</i>	
Sosyalleşme	-
Bilgisayar bağımlılığı	-
Ebeveyn kontrolü	Veliler
Sakıncalı içerik	-

Tablo 3 incelendiğinde, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar “teknik”, “pedagojik”, “sağlık” ve “sosyal/psikolojik” ana temaları altında toplanan 16 alt tema kapsamında değerlendirilmiştir. Karşılaşılan sorunlara ilişkin destek alınan kişiler ise destekler sütununda verilmiştir. Tablo incelendiğinde idareciler tarafından dile getirilen sorunların büyük ölçüde sistemsel sorunlar ekseninde değerlendirildiği görülmektedir. Bu sorunlar destekle çözümlenebilecek nitelikte olmadığı için özellikle başvuru desteklerin belirtilmesi daha uygun görülmüştür. Tablo 3’e göre idareciler diğer sorunlara oranla en fazla teknik sorunla karşılaştıklarını dile getirmektedirler. Teknik sorunlar da ağırlıklı olarak sistemin kurgulanışı temelinde ortaya çıkan olası sorunlar olarak değerlendirilmektedir. Buna göre idarecilerin oldukça önemli bir bölümü tahta ve tablet arasındaki etkileşim yoksunluğunu sorun olarak değerlendirmektedirler. Benzer şekilde öğrenciler ve öğretmenler, hatta görüşmeler sırasında veliler tarafından da bu sorun dile getirilmiştir. Buna ek olarak ders gözlemleri sırasında hem tabletlerin hem de etkileşimli tahtanın aynı anda kullanılabilmesi etkinliklere rastlanamamıştır. Buradan hareketle gözlem sonuçları da göz önünde bulundurularak paydaşların tamamının tablet bilgisayarlar ve etkileşimli tahta arasındaki etkileşim yoksunluğundan şikayetçi olduğu değerlendirilebilir. Tablet bilgisayarların birbirleriyle ve etkileşimli tahta ile etkileşimi, özellikle öğretim sürecini daha nitelikli hale getirecek etkinliklerin planlanmasını ve uygulanmasını olanaklı kılacak ve büyük ölçüde atıl konumda olan tablet bilgisayarların süreçte etkin olarak kullanımını sağlayacaktır. Tablet bilgisayarın sorun olarak algılanan özelliklerine ilişkin örnek bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Elimizdeki tabletler aynen oyuncak telefon gibi. Sadece tuşuna bakabilirsin konuşmak yok. Şu an etkileşimli olmadığı için bence çok faydalı değil ama etkileşimli hale getirilirse bence mükemmel birşey.”

Özellikle sınıf yönetim programlarıyla birlikte tablet bilgisayarlar kullanıldığında öğretmenlerin öğrenci tabletleri üzerindeki denetimini artıracak ve sınıf yönetimini kolaylaştırarak öğrencilerin derse daha etkin katılımlarına katkı sağlayacaktır. Benzer biçimde bu etkileşim sayesinde öğrencilerin etkileşimli tahtada verilen soruyu tabletleri üzerinden çözerek gerektiğinde istenilen öğrencinin tablet görüntüsünün etkileşimli tahta üzerinden sınıfa yansıtılarak öğrencilere yerlerinden kalkmadan soru çözmeye fırsatı sunacağı gibi, internet desteği ile ortak sınavlara katılım konusunda da büyük kolaylık sağlayacaktır.

Diğer paydaşların görüşlerine paralel olarak, idareciler tarafından da tablet bilgisayarlar ve etkileşimli tahta üzerinden erişilen ders içeriklerinin oldukça sınırlı olduğu görüşü dile getirilmiştir. Bu amaçla kurulmuş olan EBA market uygulamasının henüz oldukça yetersiz bir içeriğe sahip olduğu vurgulanmakta ve içerik olmadan sistemin sağlıklı işleminin olanaksız olduğu görüşü dile getirilmektedir. Bu bağlamda özellikle tablet kullanımını artırmayı sağlayacak zenginleştirilmiş içeriklerin bir an önce geliştirilerek ortak kullanıma açılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yetersiz içeriğe ek olarak öğretmenlerin kendi geliştirdikleri materyalleri sınıfta sadece etkileşimli tahta üzerinden öğrencileriyle paylaşması ve bu veri aktarımını tablet bilgisayarda yapamamaları önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. İçerik yetersizliğine ilişkin bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Sayısal kaynaklar daha az olduğu için sayısal derslerde az kullanılıyor. Hala projektör kullananlar var. Sayısal kaynaklar çoğaltılmalı.”

İnternet bağlantı sorunları idareciler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Tablet bilgisayarların internet bağlantısının filtrelerle güvenlik altına alınarak öğrencilerin kullanımına açılması, öğrencileri internet üzerinde araştırmaya yönlendirmesi bağlamında önemsenmektedir. Tablet bilgisayarların gerek okul sınırları içinde gerekse öğrencilerin evlerinde ve kablosuz bağlantı noktalarında serbest bir biçimde internete bağlanmasının, teknolojilerin kullanım oranlarını önemli ölçüde artıracığı öngörülmektedir. Günümüzde cep telefonlarının bile büyük oranda internet erişim aracı olduğu düşünüldüğünde, çok fonksiyonlu bir tablet bilgisayarın internete erişememesi önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Bunun dışında etkileşimli tahtalarda karşılaşılan internet bağlantı sorunlarında idareciler BT Öğretmeni, Formatör, Türk Telekom yetkililerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir.

İdareciler zaman zaman karşılaştıkları sorunlarda muhatap eksikliğinden söz etmişlerdir. Özellikle sorunların tespit edilmesi ve gerekli mercilere bildirilmesi bağlamında sorun yaşadıkları için karşılaştıkları sorunla ilgili olarak hangi birime başvurmaları gerektiği konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bir anlamda “çok başlılık” olarak niteledikleri bu durumun kendilerine olumsuz yansımalarını dile getirmişlerdir.

Etkileşimli tahtaya ilişkin idareciler ve öğretmenler tarafından dile getirilen önemli bir sorunun ise etkileşimli tahtanın oldukça hassas bir yapıya sahip olması ve bu nedenle ekran kontrolünün zaman zaman sorun oluşturması olduğu görülmüştür. Ders gözlemleri sırasında da öğretmenlerin geç algılama nedeniyle ekrandaki pencereleri kapatmakta zorlanırken bazen dokunmadıkları halde açık olan uygulamaların hassasiyet nedeniyle kapatıldığı görülmüştür. Bu sorun üretici firma kaynaklı olduğu için yine teknik olarak çözümlenmesi gereken bir sorun olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak idareciler teknik sorunlar bağlamında altyapı ile ilgili sorunlarından söz etmişlerdir. Altyapı sorunları ise büyük oranda kablolu sorunları ve FATİH Projesi bağlamında kurulan internet ağına lokal olarak kullanılan kameralı güvenlik sistemlerinin entegre edilmesinde sorun yaşanması bağlamında değerlendirilmektedir. İdareciler bu sorunlarında da BT Öğretmeni, Formatör, Tedarikçi firma, Türk Telekom yetkililerinden destek aldıklarını belirtmektedirler.

İdarecilerin pedagojik olarak niteledikleri sorunlar ise sınıf kontrolü, okuma alışkanlığı ve yazma alışkanlıklarının zarar görmesi üzere üç alt temada değerlendirilmiştir. Özellikle sınıf kontrolünün projeye birlikte zorlaştığı birçok idareci ve öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Özellikle ders sırasında öğrencilerin tabletlerle neler yaptıkları öğretmen tarafından görülemediği için, önünde tablet olan bir öğrencinin derse mi yoksa ders dışı bir içeriğe mi odaklandığının belirlenmesinin oldukça güç olduğu dile getirilmiştir. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde ise özellikle arka sıralarda oturan ve öğretmenin kontrolünün dışına çıkan öğrencilerin tabletleriyle ilgilendikleri, tabletlerde oyun oynadıkları fakat bu durumun öğretmenleri tarafından fark edilemediği için kontrol altına alınmadığı görülmüştür. Bu sorun tablet ve tahta etkileşimi bağlamında da değerlendirilebilir. Özellikle bu etkileşimin sağlanmasıyla sınıf kontrolü bağlamında da öğretmenlere büyük kolaylık sağlanacağı söylenebilir. İdareciler FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin öğrencilerdeki yazı yazma ve kitap okuma alışkanlıklarını da olumsuz yönde etkileyeceği yönündeki düşüncelerini dile getirmişlerdir. Kullanılan teknolojilerin ilköğretim kademesindeki öğrencilerde el yazısının pekişmesini olumsuz yönde etkileyeceği, ilerleyen sınıflarda ise öğrencilerin gereksinim duydukları tüm bilgilere kitap okumak yerine internet üzerinden erişmelerine neden olacağı yönünde bir endişe idareciler tarafından dile getirilmiştir.

İdareciler sağlık teması kapsamında radyasyon endişesi ve etkileşimli tahtayla sürekli temas halinde olmanın neden olduğu sorunlardan söz etmişlerdir. Özellikle radyasyon konusundaki endişelerini birçok noktada dile getirmelerine karşın sağlanan teknolojilerin radyoaktif tehlikelerine yönelik sağlıklı bilgiye yeterince erişemediklerinden de söz etmişlerdir. Bu bağlamda tüm paydaşların bu konuda bilgilendirilmesinde yarar görülmektedir. Etkileşimli tahtaya uzun süre parmakları kullanarak temas haline olmanın ise parmaklarda yanma hissine neden olduğu, tahtaya dönük olan yüzde tahtanın yaymış olduğu ışık ve sıcaklık nedeniyle kızarmaların olduğu dile getirilmiş ve bu sorunlarla ilgili olarak yetkililere bilgi verildiğinden söz edilmiştir. Konu ile ilgili örnek bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Negatif olarak radyasyondan korkuyoruz şu anda sınıf içerisinde. Tablet kullanımını otuz birden internete girişinde. O arada acaba gerçi deniliyor ki çıkan radyasyon çok düşük olduğu için zararı olmaz deniliyor ama geçenlerde bir açıklamadan bahsettiler o açıklamada da şu anda kablosuz değil de kablolu şekilde olursa daha iyi olur denildi.”

Önemli sorunlardan biri olan sosyal/psikolojik sorunlar bağlamında da idarecilerin görüşleri dört alt tema kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre idarecilerin yaygın olarak dile getirdikleri görüş doğrultusunda sağlanan teknolojilerin öğrencileri asosyal bir yapıya itmesi, sınıfta ve teneffüste arkadaşlarıyla konuşmak yerine öğrencilerin tabletleriyle ilgilendikleri bu durumda öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkilediği değerlendirilmiştir. Gözlemlerin bitiminde ders zili çaldığında öğrencilerin çoğunun sınıftan ayrılmayıp tabletle ilgilenmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Bunun yanında idarecilerin bir kısmı ise öğrencilerin teknolojik bilgilerini birbirleriyle paylaşmaları nedeniyle asosyal olmayıp aksine birbirleriyle daha fazla iletişim kurduklarından söz etmişlerdir. Sosyalleşmeyi engelleyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilen bilgisayar ve teknoloji bağımlılığı ise göz önüne alınması gereken önemli bir sorundur. Özellikle günümüzde madde bağımlılığı kadar yaygın olan bilgisayar bağımlılığı konusunda ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveyn kontrolü ile öğrencilerin teknolojinin sağladığı her türlü sakıncalı içerikten mümkün olduğu kadar korunmaları sağlanabilir. Özellikle evde çocuklarının bilgisayar kullanımı sırasında ebeveynlerin bu kullanımı denetim altına alarak çocuklarını yine önemli bir sorun olarak dile getirilen zararlı içeriklerden korumaları olanaklı görülmektedir. Zararlı içerikler internetin denetim altına alınmaya çalışılmasının en önemli gerekçesi olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda okullara filtre uygulamaları yapılmasına karşın birçok yöntemle bu filtre sistemlerinin aşılabilir zararlı içeriklere erişim olanağı elde edilmektedir. Bu kapsamda okullarda öğretmenlere özellikle rehber öğretmenlere evlerde ise ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Zararlı içeriklere erişime ilişkin bir idareci görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Bizim pansiyonumuz yakın belli bir mesafede çok güçlü bir internet bağlantısı var. Bizim çocuklarımız çok akıllı çocuklar. Burası bir meslek lisesi olsaydı bu kadar bile sürmezdi geçen hafta öğrencinin bir tanesi pornografik film izlerken yakalandı. Yani

ben istiyorum ki bakanlık direk buna el koysun. O da çok istediği için değil ararken karşılaşmış.”

İdarecilerin, pilot uygulama sürecinde, FATİH Projesinin eğitsel çıktılarının neler olduğu ve bu çıktıların okuldaki sosyal hayata ne gibi etkilerde bulunduğunu belirleyebilme adına görüşmeler yapılmıştır. İdarecilerin bu bağlamdaki görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Uygulamanın eğitsel çıktıları ve sosyal hayata etkileri

Okul Kültürü ve İklimi	Memnuniyet
Heyecan ve motivasyon artışı	Teknik iyileşme
Fırsat eşitliği	Teknoloji kullanımı
Okul imajı	Pilot olmaktan memnuniyet
Teknik dayanışma	Okula olan ilgi artışı

Tablo 4’te uygulamanın eğitsel çıktıları ve sosyal hayata etkileri okul kültürü ve iklimi ile memnuniyet ana temaları altında değerlendirilen sekiz alt tema kapsamında incelenmiştir. İdarecilerin gözünden görev yaptıkları okulların var olan kültürel yapısı ve örgüt iklimi bağlamında önemli değişimlerin olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle idarecilerin birçoğu projeye birlikte okulun tüm öğretmenleri, öğrencileri ve çalışanlarında bir heyecan ve motivasyon artışının söz konusu olduğunu dile getirmişlerdir. Bu heyecan ve motivasyon artışının da derslerdeki başarıya doğrudan yansıdığını belirtmişlerdir. Her yeni teknolojide olduğu gibi FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin de beraberinde heyecan oluşturması beklenen bir çıktıdır. İdeal olanı ise, bu motivasyon ve heyecanın uzun soluklu olmasını sağlayacak uygulamalarla projenin sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Özellikle önceki bölümlerde dile getirilen sorunların çözümlenmesi motivasyonun ve heyecan duygusunun sürekliliğine katkı sağlayacaktır.

Veri toplanan okulların sosyo-ekonomik düzey bağlamında birbirlerinden farklı özelliklerde olduğu, hatta aynı okulun öğrencileri arasında bile bu tür farklılıkların görülmesi oldukça normaldir. İdarecilerin bir bölümü FATİH Projesinin, daha önce bu teknolojilerle tanışma fırsatı elde edemeyen öğrencileri de bu teknolojilerle tanıştırdığı için fırsat eşitliği bağlamında önemsenmesi gerektiğinden söz etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında proje tüm ülke geneline yaygınlaştırıldığında fırsat eşitliğine önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Konu ile ilgili örnek bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Bunun fırsat eşitliğini beraberinde getirmesi için de projenin bu şekilde uygulanması gerçekten mükemmel birşey...İnşallah çok iyi olacak özellikle fırsat eşitliği anlamında yani Türkiye’nin en ücra köyünden en merkezindeki okullara kadar öğrenci öğretmen harika bir sistem yani.”

Pilot uygulama okullarının idarecileri buldukları illerde ve çevre illerde bu projeye dahil olmaları nedeniyle daha popüler olduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle diğer okullardan sürekli olarak okullarının ziyaret edildiğinden, aynı okulun proje dışında kalan sınıflarından bile pilot uygulama sınıflarına ilişkin büyük bir merakın ve ilginin söz konusu olduğundan söz eden idareciler bu durumdan duydukları memnuniyeti de dile getirmişlerdir. Pilot uygulama okullarının popüler hale gelmelerine ilişkin örnek bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Bizi Uşaktaki başka okullardaki velilerimiz bizi arıyor. Sizin okula biz öğrenci getirebilir miyiz. Çocuğu beşinci sınıfta olan bir veli aradı çocuğu da çok iyiymiş ama ben buna rağmen istemedim. Kayıt alanı dışında olduğu için. Evi uzak bize ama buna rağmen adam diyor ki ben çocuğumu size yazdırmak istiyorum. Şimdi şöyle diyeyim bizim o zaman 230 falandı şu an 261 tane öğrenci var kayıtlı. Tabi bunun da etkisi var.”

Okul kültürü ve iklimi kapsamında değerlendirilebilecek önemli bir nokta ise teknoloji kullanımı bağlamında uygulama okullarında gerek öğretmenler gerekse öğrenciler arasında bir dayanışmanın oluşmuş olmasıdır. Özellikle öğrencilerin teknolojik sorunların üstesinden gelme

anlamında birbirleriyle sürekli etkileşim içerisinde olmaları, sosyalleşmelerine de katkı sağlamaktadır. Bu anlamda pilot uygulama okullarında teknoloji kullanımı konusunda paydaşlar arasında gerçekleşen bir akran dayanışmasından söz edilebilir.

Memnuniyet kapsamında ise idareciler okullarındaki teknik altyapının iyileştirilmesinden dolayı büyük memnuniyet duyduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle teknik altyapı bağlamında tüm okulların önemli bir donanım altyapısına kavuşturulmuş olması, gerek idareciler gerekse teknik sorumlular tarafından oldukça önemsenmektedir. Bu bağlamda idareciler bu altyapı ve sağlanan yenilikler sonucunda teknoloji kullanımının artmasından memnuniyet duyduklarını da dile getirmektedirler. Benzer biçimde okullarının pilot uygulama okulları arasında yer almasından dolayı tüm idareciler memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu memnuniyet duygusunun öğrencileri de etkilediğinden ve bunun sonucunda okula olan ilgilerinin artışından söz edilebilir. Kuşkusuz öğrencilerin bu motivasyonları oldukça önemli bir pekiştiricidir. Önceki bölümlerde de söz edildiği gibi öğrencilerin var olan ilgilerinin ve motivasyonlarının sürekliliğini sağlayacak politikalar üretilmesinde ve bu politikaların desteklenmesinde yarar görülmektedir. FATİH projesine duyulan memnuniyete ilişkin örnek bir idareci görüşü aşağıda verilmiştir:

“FATİH Projesine benim genel yaklaşımım şahsi olarak olumlu. Çünkü neticede projenin içerisinde teknoloji var. Teknolojinin daha etkin ve verimli kullanımı var. Bu anlamda projeyi olumlu buluyorum.”

SONUÇ ve TARTIŞMA

Uygulama okullarının idarecilerinin FATİH Projesine ilişkin görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle derlendiği bu çalışmada okul idarecilerinin proje hakkında genel olarak olumlu görüşlerinin bulunduğu görülmüştür. Özellikle bazı okul idarecilerinin projenin sahiplenilmesi ve sürdürülebilirliğine tüm paydaşların katkı sağlaması gerektiğine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Benzer biçimde Gürol, Donmuş ve Arslan'ın (2012) öğretmenlerle ve Dinçer'in (2011) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında projenin yarar sağlayacak yönleri üzerinde durulmuştur. Okul idarecileri projeye birlikte gelen yeniliklerden çoğunlukla etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar hakkında görüş bildirirken çok amaçlı yazıcı ve doküman kamera hakkında görüş dile getirmemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak bu teknolojilerin süreçte etkileşimli tahta ve tablet bilgisayara göre daha geri planda kaldığı ve bu teknolojilerin etkin kullanımına çok odaklanılmadığı gösterilebilir. Bu sorunun idarecilerin de belirttiği gibi sağlanan teknolojiler arasındaki etkileşim sorunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle tablet ve tahta etkileşimine paralel olarak tabletlerin ve tahtanın çok amaçlı yazıcıyla ve doküman kamerayla etkileşimleri de proje kapsamına öngörülmesine karşın uygulamada bu etkileşimin hayata geçirilememesi bu teknolojilerin verimli kullanımını engellemektedir. İdarecilerin görüşlerine göre etkileşimli tahta derse katkı, değerlendirme etkinliklerini sağlama ve iletişim gibi farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilirken tablet bilgisayarlar temelde öğrencilerin eksik konularını tekrar etmeleri amacıyla kullanılabilir. Etkileşimli tahtanın tablet bilgisayara oranla daha fazla kullanım amacının sıralanması tablet bilgisayardaki internet bağlantısı, veri aktarımı gibi çeşitli özelliklerin kullanıma kapatılmasıyla açıklanabilir. İdareciler tarafından dile getirilen bu olumsuzlukları pilot uygulama yapılan 17 il ve 52 okula genellemek olanaklı görünmemektedir. Projenin uygulanması sürecinde okuldan okula ilden ile farklı prosedürlerin izlendiği gerek veri toplama sürecinde gerekse gözlemler sırasında araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir. Dolayısıyla bu sorunları genellemek ve pilot uygulama yapılan tüm okullarda benzer sorunların yaşandığını söylemek olanaklı görünmemektedir. Konu ile ilgili Türel (2012) öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin olumsuz tutumlarını incelediği çalışmada ülkemizde bu konuya odaklanan sınırlı sayıda çalışma olduğunu dile getirmiştir. Türel'e göre, sadece tek bir derse ve konu alanına odaklanılan ve yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmayan örneklerden veri toplanan araştırmalarda farklı sonuçların çıkmasının olağan olduğu dile getirilmiştir.

Araştırmada görüşme yapılan idareciler FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin eğitim öğretim sürecinde neden olduğu değişiklikleri öğrenci, öğretmen ve öğretme-öğrenme süreci

bağlamında değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinde bir artış gözlemlediklerini ve tablet bilgisayarlar aracılığıyla e-kitap okuma alışkanlıklarının oturmaya başladığı görüşlerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra idareciler, sorunlar bağlamında öğrencilerin tablet bilgisayarlar aracılığıyla okuma alışkanlıklarının zarar göreceğini de dile getirmişlerdir. Dolayısıyla idarecilerin tablet bilgisayarlar üzerinden okuma etkinliğini hem olumlu hem de olumsuz bir bakış açısıyla ele aldıkları söylenebilir. İdareciler ayrıca, etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarlar aracılığıyla öğrencilerin internete daha sık erişecekleri için kolaycılığa alışacakları, bir bilgiyi derinlemesine araştırmak yerine internette ilk karşısına çıkan bilgilere yönelecekleri yönünde çekincelerini de dile getirmişlerdir. Bu görüş kuşkusuz teknolojinin bireyleri kolaycılığa ve hazırcılığa alıştırdığı görüşüyle açıklanabilir. Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi sonuçlarına göre çocukların sadece %39'unun internette bulunduğu bilgilerin doğru olup olmadığına karar vermek için farklı siteleri karşılaştırdığı belirtilmektedir (Çelen, Çelik, ve Seferoğlu, 2011). Dolayısıyla projeye birlikte öğrencilerin gerek etkileşimli tahta gerekse tablet bilgisayarlar aracılığıyla araştırma yaparken internette ilk karşılaştıkları bilgiyi doğru olarak kabul ederek kolaycılığa başvurmalarına yönelik idareci endişelerinin alanyazında da paylaşılan bir görüş olduğu değerlendirilebilir. İdareci görüşlerine göre öğretmenler açısından ise iki durumun ortaya çıktığı vurgulanmıştır. İlk olarak meslekte kıdemli ve yaşça büyük öğretmenlerin FATİH Projesiyle birlikte gelen teknolojilere yönelik kaygı ve olumsuz tutumlarının bulunduğu dile getirilmiştir. Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar'ın (2013) sınıf öğretmenlerinin FATİH Projesine yönelik görüşlerini aldıkları çalışmalarında da mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin bilişim teknolojilerine uzak olmalarını FATİH Projesinin uygulanmasında en önemli engeller arasında gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer biçimde Özçelik ve Kurt (2007) araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik inançlarının yaş ile ters orantılı olduğu sonucuna vurgu yapmaktadırlar. Bu durumun özellikle yeni binyılın nesli ve önceki nesil arasında sıklıkla gözlemlenen bir uyum sorununun sonucu olduğu söylenebilir. İdarecilerin öğretmenler açısından belirttikleri ikinci durum ise ilk etapta direnç gösterilen teknoloji kullanımına karşı zamanla direncin kırıldığı ve diğer öğretmenlerden geri kalmamak için süreci kabullenme yönündeki davranışlarıdır. İdareciler bu durumu olağan gördüklerini dile getirmekte ve projenin faydaları ortaya çıktıkça kullanımının tüm öğretmenler arasında daha fazla yaygınlaşacağını belirtmektedirler. Öğretme-öğrenme süreci bağlamında ise FATİH Projesinin derslerin işlenişini daha zevkli bir hale getirdiği ve dersleri zenginleştirdiği yönünde bir görüş dile getirilmiştir. Kuşkusuz bu durum eğitimde teknoloji kullanımının sonuçlarıyla açıklanabilir. Benzer biçimde Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) okullarda öğrenme ortamlarının farklı ve ilginç öğrenme etkinlikleri içeren eğitsel yazılımlar, oyun tabanlı öğrenme ortamları, web tabanlı öğrenme ortamları, e-öğrenme içerikleri kullanılarak zenginleştirilebileceğini belirtmektedirler. İdareciler aynı zamanda öğrencilerin derslere olan ilgilerinde de artışın gözlemlendiğini dile getirmişlerdir. Benzer biçimde Gursul ve Tozmaz'ın (2010) etkileşimli tahta üzerinden ders işleyen öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada etkileşimli tahtanın öğrencilerin derse olan ilgilerinin artırılmasına katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Aynı zamanda sunulan teknolojilerle etkili öğrenmenin gerçekleştiği ve zaman tasarrufunun sağlandığı da idareci görüşmelerinde idareciler tarafından dile getirilmiştir. Şad ve Özhan'ın (2012) etkileşimli tahta odaklı çalışmalarında da idareci görüşlerine paralel olarak etkileşimli tahtada ders işlemenin zaman tasarrufu sağladığı dile getirilmiştir. Aynı zamanda Kaya ve Koçak Usluel (2011) teknolojinin uygun kullanımı ile öğrenenlere bilgiyi kendileri tarafından yapılandırabilecekleri bir öğrenme ortamının sağlanabileceğini dile getirmektedirler. Dolayısıyla FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin de sınıflarda iyi organize edilmesiyle etkili öğrenmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada idarecilere FATİH Projesinin uygulama aşamasında ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunlara yönelik destek alınan kişi ve kurumlara yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen verilere göre idarecilerin sorun olarak niteledikleri görüşleri “teknik”, “pedagojik”, “sağlık” ve “sosyal-psikolojik” olmak üzere dört ana tema bağlamında, toplamda ise 16 alt tema bağlamında değerlendirilmiştir. Teknik teması altında idarecilerin sıklıkla dile getirdikleri görüşleri etkileşimli tahta ve tablet arasında etkileşimin bulunmayışı, e-içeriklerin yetersiz oluşu, tabletlerin çeşitli özelliklerinin kısıtlanmış olması, etkileşimli tahtanın hassasiyeti ve altyapı sorunları üzerinde odaklandığı görülmektedir. Gürol, Donmuş ve Arslan (2012) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada FATİH Projesiyle birlikte benzer sorunlarla karşılaşıldığını dile getirmişlerdir. İdareciler,

pedagojik teması altında toplanan görüşlerinde, FATİH Projesiyle birlikte öğretmenlerin derslerdeki sınıf kontrollerinin güçleştiği ve öğrencilerin dijital teknolojilere yönelmelerinden dolayı geleneksel anlamda okuma ve yazma alışkanlıklarının olumsuz yönde etkilenebileceğine ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar'ın (2013) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında da benzer biçimde öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarının projeye birlikte olumsuz etkilenebileceğine ilişkin öğretmen görüşlerini aktarmışlardır. Bunun yanı sıra Alkan ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmalarında FATİH Projesi ile dersliklerde ve öğretim süreçlerinde bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımının sağlanacağını dile getirmişleridir. Bu görüş idarecilerin dile getirdiği projeye birlikte sınıf kontrolünün zorlaşacağına ilişkin görüşle örtüşmemektedir. İdareciler karşılaşılan sorunlar bağlamında aynı zamanda sağlık sorunlarına da değinmişlerdir. Bu kapsamda çoğunlukla FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin oluşturacağı radyasyon tehlikesi ve etkileşimli tahtayla sürekli temas halinde olmanın yaratacağı sağlık sorunları üzerine odaklanmışlardır. Habertürk internet sitesinde yayınlanan habere göre, idarecilerin bu endişelerinin velilerce de dile getirilmesi üzerine Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan açıklamada etkileşimli tahtaların ve tablet bilgisayarların yaymış olduğu radyasyon miktarının cep telefonlarından oldukça düşük seviyede olduğu, buna göre bir yılda kablosuz internetle maruz kalınan radyasyon miktarının cep telefonlarıyla 20 dakikalık konuşmayla eşdeğer olduğu, yaklaşık altı aylık eğitim öğretim süresince bu maruz kalma durumunun 10 dakika olacağı aktarılmıştır (Habertürk, 2012). İdarecilerin sorunlar ve destekler bağlamındaki görüşleri son olarak sosyal-psikolojik sorunlar teması altında derlenmiştir. Buna göre idareciler FATİH Projesi ile birlikte öğrencilerin sosyalleşme sürecinin zarar göreceği, bilgisayara daha fazla bağımlı hale gelecekleri, sakıncalı içeriklere erişim olanaklarının artacağı ve buna bağlı olarak ebeveynlerin süreçte kontrol mekanizmasını daha etkin çalıştırmaları gerektiği değerlendirilmelerinde bulunmuşlardır. İdareciler tarafından dile getirilen bu görüşler alanyazında bilgisayar ve internet bağımlılığı bağlamında ele alınmakta ve temel olarak bilinçsiz kullanılan teknolojilerin bağımlılık yaparak gerek sağlık gerekse sosyo-psikolojik olarak bireyleri olumsuz yönde etkileyeceğine vurgu yapılmaktadır. Denizci (2009) çalışmasında bu duruma vurgu yaparak özellikle internet teknolojisinin, bireylerin daha fazla zamanlarını yalnız geçirmelerine neden olduğunu, dolayısıyla sosyal ilişkilerin ve ruhsal iyilik halinin yeni teknolojik ortamda olumsuz yönde etkilendiğini dile getirmektedir.

İdarecilerin görüşleri son olarak uygulamadaki eğitsel çıktılar ve projenin sosyal hayata etkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Buna göre idareci görüşleri okul kültürü ve iklimi ve memnuniyet ana temaları altında toplanan sekiz alt tema kapsamında incelenmiştir. Buna göre idareciler, projenin, okul kültürü ve iklimi bağlamında okulda heyecan ve motivasyon artışına katkı sağladığını, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığını, okul imajını olumlu yönde güçlendirdiğini ve paydaşlar arasındaki teknik dayanışmayı artırdığını dile getirmişlerdir. Dile getirilen bu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, her yeni teknolojide olduğu gibi, FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin de uygulama okullarında bir heyecan oluşturması normal karşılanmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde idarecilerin projenin fırsat eşitliğine katkı sağladığına ilişkin idareci görüşlerine ters düşen görüşler de göze çarpmaktadır. Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu (2012) iddia edildiğinin aksine, FATİH Projesinin sınıflarda BİT kullanımıyla fırsat eşitliği yaratacağı yönündeki değerlendirmesinin gerçeği tam olarak yansıtmadığını, sınıf ortamında yeterli donanımın bulunmasının, öğrenciler açısından fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelmeyeceğini belirtmektedir. Memnuniyet kapsamında ise idareciler okullarının teknik yönden iyileştiğinden, teknoloji kullanımındaki artıştan, pilot uygulama okulu olarak belirlenmelerinden ve diğer okullar ile velilerden okullarına olan ilgi artışından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. İdareciler tarafından dile getirilen bu görüşlere karşın alanyazın incelendiğinde teknik donanıma ağırlık veren uygulamaların başarı şansının düşük olduğu, süreçte insan faktörünün göz ardı edilmemesi gerektiği, okullardaki teknolojik donanım artışının o teknolojilerin sınıflarda etkili kullanımını yani teknolojinin öğretim uygulamaları ile kaynaştırılmasını otomatik olarak sağlamadığına ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır (Dursun, Tanyeri ve Çuhadar, 2011; Seferoğlu, 2011; Seferoğlu ve Akbiyık, 2009; Usluel, Mumcu ve Demirarslan, 2007). Dolayısıyla idareci görüşlerinde dile getirilen teknik iyileştirmelerin tek başına yeterli olmayacağı süreçteki tüm paydaşların projeyi sahiplenmelerini olanaklı kılacak politikaların üretilmesi gerektiği değerlendirilmelerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). *Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması*. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak, Türkiye.
- Alkan, T., Düz, A., Orman, R., Çiçek, H., Koldanca, İ. ve Günday, Ö. (2011, Mayıs). *Eğitimde FATİH (Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi) Projesi: Türk eğitim-öğretim sisteminde teknoloji odaklı değişim süreci*. 11. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, İstanbul, Türkiye.
- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. E., Temizhan, O. ve Çiçek, H. (2011, Eylül). *Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) Projesi*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Elazığ, Türkiye.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrimiçi riskler*. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya, Türkiye.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya, Türkiye.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12 (1), 227-240.
- Denizci, Ö. M. (2009). Bilişim toplumu bağlamında internet olgusu ve sosyo-psikolojik etkileri. *Marmara İletişim Dergisi*, 15, 47-63.
- Diñer, S. (2011, Şubat). *Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca bilgisayar öğrenme düzeylerinin ve bilgisayar okuryazarlıklarının incelenmesi*. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya, Türkiye.
- Dursun, Ö. Ö., Tanyeri, T. ve Çuhadar, C. (2011, Mayıs). *Bilgi toplumu kavramı: Türkiye perspektifinden bir bakış*. 11. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, İstanbul, Türkiye.
- FATİH Projesi. (2012a). Proje hakkında. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden 18 Temmuz 2012 tarihinde erişilmiştir.
- FATİH Projesi. (2012b). Proje hakkında. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=7> adresinden 19 Temmuz 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Gursul, F. ve Tozmaz, G. B. (2010). Which one is smarter? Teacher or board. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5731-5737.
- Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 3 (3).
- Habertürk, (2012). *Her öğrenciye tablet projesinde kanser riski*. <http://www.haberturk.com/saglik/haber/771073-her-ogrenciye-tablet-projesinde-kanser-riski> adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, G. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Öğrenme öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Miles, M. B. ve A. Michael H. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Second Edition. California: Sage Publications.
- Özçelik, H. ve Kurt, A.A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özgül, İ.E. (2004). *Görüşme ilke ve teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Seferoğlu, S.S.(2011, Mayıs). *Okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önündeki engeller ve olası çözüm önerileri*. Eğitimde Kuramsal Yaklaşımlar ve Etkin Uygulamalar Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2009, Ekim). *Bilişim teknolojilerinin okullarda kullanımı: Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumları*. 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir, Türkiye.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Şad, S. N. ve Özhan, U. (2012). Honeymoon with IWBs: A qualitative insight in primary students' views on instruction with interactive whiteboard. *Computers & Education*, 59 (4), 1184-1191.
- Türel, Y. K. (2012). Teachers' negative attitudes towards interactive whiteboard use: Needs and problems. *İlköğretim Online*, 11(2), 423-439.
- Usluel, Y. K., Mumcu Kuşkaya, F. ve Demiraslan Y. K. (2007). Öğrenme öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-179.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

Genel Kurallar

Dergiye gönderilecek olan makaleler, A4 sayfa düzeninde olmalıdır. Microsoft Word yazılımı ile Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, tek satır aralığı kullanarak, iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Sayfa düzeni yapılırken, üst, sağ, alt ve soldan 2.5 cm'lik boşluk bırakılmalıdır. Başlıklar arasında 2 satır aralığı bulunmalıdır. Tablolar 10 punto, kaynaklar kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır. Makale kaynakça ve ekler dahil olmak üzere en çok 8000 sözcük olmalıdır. Makale şablonu, dergimizin internet sitesinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

I. Başlık

Makale başlığı en fazla 10-12 kelimedenden oluşmalıdır. Başlık 12 punto, ortalı, büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altına Türkçe başlığa yer verilmelidir. Makale başlığının altına (unvan belirtmeksizin) yazar(lar)ın adı ve soyadı ilk harfleri büyük, diğerleri küçük ve ortalı olarak yazılmalıdır. Başlığın bulunduğu sayfada yazar(lar)ın unvanı, çalıştığı kurum, elektronik posta adresi ve belgegeçer numaraları dipnot olarak verilmelidir.

II. Özet ve Anahtar Sözcükler

Türkçe ve İngilizce olmak üzere, 100-150 sözcüğü geçmeyecek şekilde özet yazılmalıdır. Özetler, sağdan ve soldan 1 cm. içeri çekilmelidir. Anahtar sözcükler (3 ile 6 sözcük arasında) Türkçe özetin altında "Anahtar sözcükler" ve İngilizce özetin altında 'Keywords' başlığı kullanılarak verilmelidir. Özet başlıkları, ilk harfleri büyük, diğerleri küçük harf ve ortalı olarak yazılmalıdır.

III. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları tümü büyük harf, ortalı ve koyu olarak; alt başlıklar ise ilk harfi büyük olmak üzere küçük harfle, sola dayalı, girinti verilmeden ve koyu olarak yazılmalıdır. Ana bölümler; GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ, KAYNAKLAR biçiminde birbirini izleyecek şekilde numaralandırılmalıdır.

IV. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablolar, ortalı olarak yerleştirilmelidir.

V. Kaynaklar

Metin içinde gösterilen bütün kaynaklar "Kaynaklar" listesinde yer almalıdır. Kaynaklar, APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Kaynak gösterime kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi, <http://www.apasytle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

Trakya University Faculty of Education Journal Instructions for Authors

General Format

The paper is delivered in the following format: A4 format, all margins 2.5 cm, font size 11 pt. Times New Roman, single spaced. Tables should have a font size of 10pt. References should be written with a font size of 9 pt. Text length should not exceed 8000 words. A sample manuscript template is available on our website.

Headings

Manuscript title should not exceed 12 words. It should be centered, written in Capital letters and 12 pt. Author names without the academic titles should be written under the manuscript title. Author names should be centered and the initial letters should be capital. A footnote which includes author affiliations and emails should be added to the title page.

Abstract and Key words

A concise and factual abstract is required (maximum length of 150 words). The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. Immediately after the abstract, a maximum of 6 keywords should be provided.

Divisions and Subdivisions

Division headings should be bold and centered. All letters should be capital. Subdivision headings should be bold and flush left. The initial letters should be capitalized. Text of the scientific paper should, basically consist of the following sections: Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusions, and References. These sections should be numbered consecutively.

Tables

All graphs and tables should have a title and be numbered in the order in which they appear in the text. The title and number of the table should be placed above the table. The initial letters of the table title should be capitalized and flush left. Tables should be centered.

References

Please ensure that every reference cited in the text is also present in the reference list (and vice versa). References should be organized according to APA 6 standards.