

ISSN: 1303-0493

Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Abant İzzet Baysal University  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



HAZİRAN / JUNE - 2010  
Yıl / Year: 10 Cilt / Volume: 10 Sayı / No: 1

ISSN: 1303-0493

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*

<b>Sahibi</b> (Fakülte Adına):	Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT
<b>Editör:</b>	Prof.Dr. Mehmet BAHAR
<b>Editör Yardımcısı:</b>	Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON
<b>Dil Editörleri:</b>	Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY(Türkçe) Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL (İngilizce)
<b>Web Editörü:</b>	Arş. Gör. Melih Derya GÜRER
<b>Yayın Kurulu:</b>	Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT Prof. Selahattin GÖRSEV Doç. Dr. Zeki ARSAL Doç. Dr. Cemal AVCI Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN Doç. Dr. Yusuf CERİT Doç. Dr. Soner DURMUŞ Doç. Dr. Raşit ÖZEN Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT Yrd. Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU Yrd. Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN Yrd. Doç. Dr. Ahmet OCAK Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ
<b>Grafik ve Kapak Tasarımı:</b>	Yrd. Doç. Serap YASA
<b>İletişim ve Sekreteryası:</b>	Bil. İşl. Gülay GÜLAY
<b>Sayfa Düzenleme:</b>	Uzman M. Süalp GÜLER
<b>Yazışma Adresi:</b>	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğt. Fak. Dekanlığı 14280 BOLU Telefon: 0374 254 1000 (pbx) / 1606 Faks: 0374 253 4641 E-Posta: <a href="mailto:efdergi@ibu.edu.tr">efdergi@ibu.edu.tr</a>

**Baskı**

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ HAKEM KURULU** (Cilt 10, Sayı 1)

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Prof. Dr. Ferda AYSAN	Dokuz Eylül Ün. Buca Eğitim Fakültesi Buca/İZMİR
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Prof. İsmail Hakkı DEMİRTAŞ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ	Gazi Ün. Gazi Eğitim Fak. Fizik Eğt. ABD ANKARA
Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN	Trakya Ün. Güzel Sanatlar Fakültesi Dek. EDİRNE
Doç. Dr. Naciye AKSOY	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ANKARA
Doç. Dr. Salih ATEŞ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Doç. Dr. Ali AZAR	Zonguldak Karaelmas Ün. Ereğli Eğitim Fak. Krd. Ereğli/ZONGULDAK
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Doç. Dr. Soner DURMUŞ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Doç. Dr. Nurdan KALAYCI	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ANKARA
Doç. Dr. Gülşen Bağcı KILIÇ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Doç. Dr. Aziz KILINÇ	Onsekiz Mart Ün. Eğitim Fak. Anafartalar Kampusu ÇANAKKALE
Doç. Mahmut ÖZTÜRK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ANKARA
Doç. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Doç. Dr. Alpaslan UÇAR	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fak. TOKAT
Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR	Mersin Ün.Eğitim Fakültesi Yenişehir Kampusu/MERSİN
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Tuğba SARI	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Elif Beymen TÜRNÜKLÜ	Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fakültesi Buca/İZMİR
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnu YILDIRIM	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU
Yrd. Doç. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi BOLU

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

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

## EGİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ MAKALESİ BULUNANLAR

(Cilt 10, Sayı 1)

1- Yrd. Doç. Dr. Kürşad YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Araştırma Kaygı Düzeyleri .....	1
2- Yrd. Doç. Dr. Mana Ece TUNA ÖZCİVANOĞLU Yapılandırılmış Grupla Psikolojik Danışma Programı: Atılganlık Becerileri .....	11
3- Fen Bil. Öğrt. Sedat KARAÇAM, Doç. Dr. Salih ATEŞ Ölçme Tekniğinin Farklı Bilişsel Stilllerdeki Öğrencilerinin Hareket Konusundaki Kavramsal Bilgi Düzeylerine Etkisi .....	21
4- Hasan BAKIRCI, Sümeyye SUBAY , Filiz MİDYATLI, Nedime ÜNSAL İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bazı Fen Kavramlarıyla İlgili Düşüncelerinin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi	31
5- Adnan ARI, Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ, Yrd. Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR (UYSAL) Özel Gereksinimli Bir Öğrenciye Toplama ve Çıkarma İşlem Süreçlerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği .....	49
6- Doktora Öğr. Şule FIRAT DURDUKOCA Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	69
7- Yrd. Doç. Dr. Muhammet ALAGÖZ Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi Örneğinde Almanya’da Sanat Eğitiminin İncelenmesi .....	79
8- Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ, Yrd. Doç. Dr. Nihan ŞAHİNKAYA Proje ve Etkinlik Destekli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançlarına Etkisi .....	87
9- Doktora Öğr. Çiğdem KILIÇ Aile Eğitim Programları ve Türkiye’deki Örnekleri .....	99
10- Arş. Gör. Mustafa TÜRKYILMAZ, Arş. Gör. Remzi CAN, Okt. Abdulkarim KARADENİZ Öğrenci Görüşleriyle Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerlendirilmesi ..	113
11- Yrd. Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN, Yrd. Doç. Dr. Neslihan Güney KARAMAN, Yrd. Doç. Dr. Türkan DOĞAN Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	125
12- Yüksel GÜNDÜZ Öğretmen Algılarına Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi .....	133

## FEN - EDEBİYAT FAKÜLTESİ MEZUNLARININ ARAŞTIRMA KAYGI DÜZEYLERİ

Kürşad YILMAZ \*, Ömay ÇOKLUK \*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı fen - edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerini belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini 252 fen edebiyat fakültesi mezunundan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre fen edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygısı çok yüksek değildir. Katılımcıların araştırma kaygıları cinsiyet, yaş, üniversite, lisans programı, istatistik dersi alma durumu ve lisans bitirme tezi / proje yapma durumuna göre değişmemektedir. Ancak katılımcıların kaygı düzeyleri bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili herhangi bir ders alıp almama durumuna göre değişmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilim İnsanı Yetiştirme, Fen Edebiyat Fakülteleri, Araştırma Kaygısı

### RESEARCH ANXIETY LEVELS OF FACULTY OF ARTS AND SCIENCE GRADUATES

#### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the research anxiety levels of faculty of arts and science graduates. The sample of this correlational research consists of 252 graduates of faculty of arts and science. Data were gathered using "Research Anxiety Scale". Descriptive statistics, t-test, and Mann-Whitney U test were used in data analysis. The findings show that the research anxiety levels of faculty of science and letters graduates are not very high. Research anxiety of the participants does not vary according to gender, age, university, undergraduate program, taking a course in statistics, and preparing a graduation thesis / project. However, anxiety levels of the participants vary according to whether they have taken a course in scientific research methods.

**Keywords:** Educating Prospective Scientists, Faculties of Science and Letters, Research Anxiety

### 1. GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmekle görevli eğitim kurumlarından biri de fen edebiyat fakülteleridir. Fen edebiyat fakültesi mezunları yüksek lisans ve doktoralarını tamamladıktan sonra üniversitelere öğretim üyesi olarak görev yapabilecekleri gibi, çeşitli kurum ve kuruluşlarda araştırmacı olarak da çalışabilmektedir. Bu fakültelerin öncelikli amacı bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmek olduğuna göre, öğrencilere kazandırılması gereken önemli yeterlik alanlarından biri de bilimsel araştırma yapabilmek yeterliğidir. Çünkü bilim insanı yetiştirilmesinde evrensel ölçütleri arasında, bilimsel yöntemi öğrenmek, bilimsel düşüncede gelişmek, bilim etiği kazanmak, bilgi üretmek ve yaymak ve ayrıca bilim felsefesi nosyonu kazanmak gibi bazı nitelikler yer almaktadır (Tanker, 1997). Bu anlamda bilim insanları bilimsel araştırma yapabilecek yeterliğe sahip olmalı; problemler ile ilgili bilgilerin toplanması için yaptığı gözlem ve deneylerde uygun yöntemi belirleyebilmeli; elindeki malzemelerden yararlanabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Buna göre fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan kişilerin de bilimsel araştırma yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Bilimsel araştırma yeterliğine sahip kişilerin de genellikle araştırma ile ilgili herhangi bir kaygı taşımamaları beklenir.

Araştırma çoğu zaman sadece olaylara bakma, bilgi ve veri toplama gibi değişik şekillerde tanımlanmakla birlikte, aslında bu tanımların hepsinde, araştırmada, insanlığın yararına yönelik olma; bireyin ve toplumun karşılaştığı problemleri çözmeye; insanlığın hizmet ve kullanımına yeni araçlar getirme gibi amaçların bulunduğu sezilmektedir (Kaptan, 1998). Buna göre araştırmanın, problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi (analizi), yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci (Karasar, 1995) olduğu ifade edilebilir. Bilimsel araştırma ise belli bir takım amaçlarla ve sistemli süreçler yolu ile veri toplama ve toplanan verilerin analiz edilmesi (McMillan ve Schumacher, 1984, Akt: Balcı, 2004) olarak tanımlanabilmektedir. Bilimsel araştırma yeterliğini kazanabilmek, elbette ki belli bir eğitimden geçmeyi gerekli kılmaktadır. Araştırma eğitimi, araştırma yapabilmek ya da yapılan araştırmalardan etkin bir şekilde yararlanabilmek için gerekli olan bilgi ve beceri ile bilimsel tutum ve davranışların kazandırılmasını amaçlayan bir eğitim olarak tanımlanabilir (Karasar, 1995). Türk Eğitim Sistemi ile ilgili yasal metinlerde de öğrencilerin araştırmacı, sorgulamacı niteliğine vurgu yapılmakta ve araştırmacı hedefler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak Türkiye’de araştırma eğitimi ile ilgili hedeflerin gerçekleşmediği birçok araştırmada tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 1996; Çavdar, 1994; Güvenç, 1997; Karagül, 1996; Karasar, 1984; Köklü ve Büyüköztürk, 1999). Ayrıca yapılan araştırmalarda birçok öğrencinin istatistik ve araştırma derslerinde yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Onwuegbuzie ve Wilson, 2003).

Aiken’e göre (1976) kaygı bireyin bir uyarana karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Akt: Aydın ve Dilmaç, 2004). Günümüz insanında kaygı, bireyin kendi varlığına veya özdeşim yaptığı şeylere yönelik çeşitli yıkıcı, bozucu durumlara karşı bir tepkisidir. Kaygının yapıcı, olumlu özelliğinin yanı sıra, patolojik boyutlara varmasıyla ortaya çıkan yıkıcı ve bozucu yanları da vardır (Canbaz, Sünter, Aker ve Peşken, 2007). Sonuç olarak kaygı fizyolojik belirtilerin eşlik ettiği hoş olmayan duygusal durumlar ile sonuçlanabilmektedir (Feist, 1990). Korku ile ilgili bir duygu olan kaygı, gerçek nedenlerin yanı sıra hoş olmayan düşsel kurgulardan da kaynaklanabilmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007). Ancak kaygı ve korku, aynı duygular değildir. Korku doğal bir duygudur. Kaygı kaynağının ne olduğu bilinmeyen, karmaşık bir duygudur (Başaran, 2005).

Araştırma kaygısı ise; mecbur kalmadıkça araştırma yapmama, araştırma yapılması gerektiğinde sıkıldığını hissetme, araştırma yapma düşüncesinin bireyi rahatsız etmesi, araştırma yaparken bireyin kendisini genellikle huzursuz hissetmesi, araştırma yapma konusunda bireyin kendisine güvenmemesi gibi davranışlar ile ortaya çıkmaktadır (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005). Kaygı ile ilgili araştırmalarda kütüphanede araştırma yapma kaygısı (Higgins ve Kotrlık,

\* Yrd.Doç.Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampus Kütahya, kursadyilmaz@gmail.com  
Telefon: 0 274 265 20 31 / 3267, Faks: 0 274 265 20 57.

\*\*Yrd.Doç.Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cebeci Kampusu Cebeci / Ankara.  
cokluk@education.ankara.edu.tr Telefon: 0 312 363 33 50 / 3105, Faks: 0 312 363 61 45

2006; Kracker, 2002; Kracker ve Wang, 2002); sınav kaygısı (Atak ve Çelikten, 2007; Uşaklı ve Yapıcı, 2001; Yıldırım, 2004); matematik kaygısı (Zakaria ve Nordin, 2008), istatistik kaygısı (Köklü, 1994, 1996) gibi konular araştırılmaktadır. Ancak sınav kaygısı hariç, kaygı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri konu edinen araştırmaların az olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk, 1999). Büyüköztürk (1997) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin araştırma üretimine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur. Saracaloğlu, Varol ve Evin (2003) araştırmalarında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliklerinin; bilimsel araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile olan ilişkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada lisansüstü eğitim öğrencilerinin araştırma kaygılarının üniversitelere, enstitülere, öğrenim durumuna, bilimsel araştırma yöntemleri ve ölçme değerlendirme dersi alma durumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz da (2005) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin orta düzeyde araştırma kaygısına sahip olduğunu belirlemiştir. Tekin (2007) ise yapmış olduğu araştırmada lisansüstü eğitim gören öğrencilerin araştırma kaygısının yüksek olduğunu, öğrencilerin kaygı düzeyleri arttıkça araştırma yeterlik düzeylerinin düştüğünü belirlemiştir. Bu araştırmada yukarıda sözü edilen bilgilerden yola çıkılarak, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu kaygı düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Fen edebiyat fakültesi mezunlarının araştırmaya ilişkin kaygıları ne düzeydedir?
2. Fen edebiyat fakültesi mezunları araştırma kaygısı ile ilgili ifadeler ne düzeyde katılmaktadır?
3. Fen edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeyleri cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, mezun olunan lisans programı, bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersi alıp almama durumları ve lisans eğitimini bitirirken bir bitirme tezi ya da projesi yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile uyumlu olan araştırmanın bu bölümünde, evren, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni, 2008–2009 Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları'nda öğrenim gören 305 fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, evrenin tümüne uygulanmış ancak 252 öğrenci tarafından doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınabilmiştir. Katılımcıların tezsiz yüksek lisans programı kapsamında alacakları derslerin araştırma kaygısı ile ilgili görüşlerini etkileyebileceği düşüncesiyle uygulama birinci yarıyılın başında yapılmıştır. Katılımcıların %69.4'ü kadın (175 kişi), %30.6'sı erkektir (77 kişi). Katılımcıların yaşları 21 ile 32 arasında değişmekte olup, 171 öğrenci (%67.90) 24 yaş ve altında, 81 öğrenci ise 25 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %7.5'i Biyoloji (19 kişi); %7.9'u Fizik (20 kişi); %4.4'ü Kimya (11 kişi); %15.5'i Matematik (39 kişi); %20.6'sı Tarih (52 kişi); %20.2'si Türk Dili ve Edebiyatı (51 kişi); %23.8'i Sosyoloji (60 kişi) mezunudur. Öğrencilerin mezun oldukları üniversitelere ilişkin dağılım incelendiğinde, 156 öğrencinin Dumlupınar Üniversitesi'nden mezun olduğu (%61.90), 96 öğrencinin (%38.10) ise, diğer bazı üniversitelerden mezun olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu" ve Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilmiş olan "Araştırma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve mezun olunan lisans programı gibi soruların yanı sıra, lisans eğitimi sırasında bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersi alıp almama durumlarına ve lisans eğitimlerini bitirirken bir bitirme

tezi ya da projesi yapıp yapmama durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Büyüköztürk (1997) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olan "Araştırma Kaygısı Ölçeği", tek faktör altında toplanan 12 maddeden oluşan beşli likert (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum) tipinde yanıtlama formatına sahip bir ölçektir. Ölçekte yer alan beş madde (2, 3, 4, 8 ve 11) olumlu (kaygı ifade etmeyen), yedi madde ise (1, 5, 6, 7, 9, 10, 12) olumsuz (kaygı ifade eden) ifadelerden oluşmakta ve olumsuz maddeler ters kodlanmaktadır. Böylelikle ölçekten alınan yüksek puan, araştırma kaygısının düşük olmasını ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=.87$ 'dir (Büyüköztürk, 1997). Bu çalışmanın araştırma grubunu tezsiz yüksek lisans öğrencileri oluşturduğundan ve Araştırma Kaygısı Ölçeği'nin orijinal formu lisans öğrencileri üzerinde geliştirildiğinden, geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının yeniden üretilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt oluşturmak amacıyla, hem açıklayıcı, hem de doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik kanıtı olarak da Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 1'de Araştırma Kaygısı Ölçeği'ne ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonucu sunulmaktadır.

**Tablo 1. Araştırma Kaygısı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu**

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
1. Mecbur kalmadıkça, araştırma yapmak istemem.	.57	.49
2. Araştırma yaparken kendimi genellikle rahat hissederim.	.62	.54
3. Araştırma yapmaktan büyük zevk duyarım.	.75	.69
4. Araştırma yapmak bende rahatsızlığa yol açmaz	.63	.56
5. Araştırma yapmam gerektiğinde içimin sıkıldığımı hissederim.	.79	.73
6. Araştırma sözcüğü bile, beni huzursuz etmeye yetiyor.	.85	.80
7. Araştırma yapmak düşüncesi bile beni tedirgin eder.	.79	.73
8. Araştırma yapmak, benim için eğlendirici bir uğraştır.	.76	.69
9. Araştırma yaparken kendimi genellikle huzursuz hissederim.	.81	.75
10. Araştırma yaparken kısa zamanda bıkarım.	.63	.55
11. Araştırma yaparken ortaya çıkabilecek problemler bende önemli bir endişe yaratmaz.	.48	.40
12. Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur.	.62	.54
KMO= .91	Barlett Küresellik Testi: $\chi^2=1439.254$ , $sd=66$ , $p<.001$	
Özdeğer= 5.86	Açıklanan Varyans = %48.87	
Cronbach-Alfa= .90		

Araştırma Kaygısı Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını değerlendirmeden önce, verilerin faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin .50'den yüksek olması, faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir. Ancak oran ne kadar yüksek olursa, veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir (Kalaycı, 2005). Bu analizde KMO değerinin .91 olduğu saptanmıştır. Bu da "mükemmel" olarak nitelendirilebilir (Kalaycı, 2005). Yine aynı amaçla uygulanan Barlett Küresellik Testi sonucunun da anlamlı olduğu [ $\chi^2=1439.254$ ;  $p<.01$ ] belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olduğuna karar verilmiştir (Kalaycı, 2005; Şencan, 2005). Yapılan analiz sonucunda Araştırma Kaygısı Ölçeği'nin yine tek faktör altında toplanan 12 maddeden oluştuğu görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .85 arasında değişmektedir. Faktöre ilişkin özdeğer 5.86, faktörün açıkladığı varyans %48.87'dir. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .40 ile .80 arasında değişmektedir ve Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı .90'dır.

Araştırma Kaygısı Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonucu belirlenen tek faktörlü yapısı, birinci düzen (first-order) doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri, [ $\chi^2=141.85$ ,  $sd=53$ ,  $p<.001$ ], ( $\chi^2/sd$ )=2.68, RMSEA=0.082, GFI=0.91, AGFI=0.87, RMR=0.067, standardize edilmiş RMR=0.049, CFI=0.97, NFI=0.96 ve

NNFI=0.96 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yer alan modifikasyon önerileri doğrultusunda, 3. ve 7. maddeler arasında bir modifikasyonun yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan modifikasyonun uyum indekslerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Ayrıca, ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada yeterli t değerleri verdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı, bir başka deyişle faktör yapısının geçerli bir model olduğu ifade edilebilir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgiler ve katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler; öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve lisans programı, lisans eğitimi sırasında bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersi alıp almama durumuna göre araştırma kaygısı puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin lisans eğitimini bitirirken bir bitirme tezi ya da projesi yapıp yapmama durumuna göre araştırma kaygısı puanlarının karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle fen edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerini belirlemeye dönük betimsel analizlere, ardından araştırma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 2’de fen-edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Araştırma Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Puanlar	n	K	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	S	$\bar{X}/K$
Araştırma Kaygısı	252	12	14.00	60.00	40.39	9.77	3.37

Tablo 2’de de görüldüğü üzere toplam 252 öğrenciden oluşan grubun, 12 maddeden oluşan ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 40.39 ve standart sapması 9.77’dir. Ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, 1-5 arası ortalamaya dönüştürüldüğünde bu değer 3.37’ye karşılık geldiği belirlenmiştir. Tablo 3’te fen-edebiyat fakültesi mezunlarının Araştırma Kaygısı Ölçeği’ndeki ifadelerle ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Araştırma Kaygısı Ölçeği’ndeki İfadelere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Maddeler	n	AO	S
1. Mecbur kalmadıkça, araştırma yapmak istemem.	252	3.16	1.23
2. Araştırma yaparken kendimi genellikle rahat hissedirim.	252	3.19	1.18
3. Araştırma yapmaktan büyük zevk duyarım	252	3.25	1.13
4. Araştırma yapmak bende rahatsızlığa yol açmaz.	252	3.45	1.10
5. Araştırma yapmam gerektiğinde içimin sıkıldığını hissedirim.	252	3.23	1.26
6. Araştırma sözcüğü bile, beni huzursuz etmeye yetiyor.	252	3.73	1.22
7. Araştırma yapmak düşüncesi bile beni tedirgin eder.	252	3.63	1.21
8. Araştırma yapmak, benim için eğlendirici bir uğraştır.	252	3.15	1.14
9. Araştırma yaparken kendimi genellikle huzursuz hissedirim.	252	3.50	1.20
10. Araştırma yaparken kısa zamanda bıkarım.	252	3.29	1.17
11. Araştırma yaparken ortaya çıkabilecek problemler bende önemli bir endişe yaratmaz.	252	2.89	1.14
12. Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur.	252	3.91	1.12

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek katılım gösterdikleri madde

“Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur” ( $AO=3.91, S=1.12$ ) maddesidir. İkinci en yüksek katılım gösterilen madde ise “Araştırma sözcüğü bile, beni huzursuz etmeye yetiyor” ( $AO=3.73, S=1.22$ ) maddesidir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi araştırma kaygısının azaldığına işaret etmektedir. Bu anlamda ortalaması yüksek maddeler konusunda katılımcıların daha düşük kaygı taşıdığı söylenebilir. Katılımcıların en düşük katılım gösterdikleri madde ise “Araştırma yaparken ortaya çıkabilecek problemler bende önemli bir endişe yaratmaz” ( $AO=2.89, S=1.14$ ) maddesidir. Katılımcıların en düşük katılım gösterdikleri ikinci madde ise “Araştırma yapmak, benim için eğlendirici bir uğraştır” ( $AO=3.15, S=1.14$ ) maddesidir.

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, üniversite, lisans programı, bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma durumu ve istatistik dersi alma durumuna göre araştırma kaygısı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları sunulmaktadır. Katılımcıların lisans programları sayısal ve sözel olarak gruplanmıştır. Sözel grup, Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı; sayısal grup ise Biyoloji, Fizik, Kimya ve Matematik bölümlerinden mezun olan kişilerden oluşmaktadır.

**Tablo 4.** Araştırma Kaygısı Puanlarının Cinsiyet, Yaş, Üniversite, Lisans Programı, Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Alma Durumu ve İstatistik Dersi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Düzye	n	AO	S	sd	t	p
Cinsiyet	1. Kadın	175	39.73	9.74	250	1.62	0.11
	2. Erkek	77	41.88	9.75			
Yaş	1. 24 ve altı	171	40.91	10.23	182.68	1.31	0.19
	2. 25 ve üstü	81	39.28	8.68			
Üniversite	1. Dumlupınar	156	41.12	9.21	250	1.52	0.13
	2. Diğer	96	39.20	10.56			
Lisans Programı	1. Sayısal Grup	89	40.39	8.99	250	0.01	0.99
	2. Sözel Grup	163	40.38	10.20			
Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Alma Durumu	1. Evet	89	42.52	9.30	250	2.58	0.01
	2. Hayır	163	39.23	9.85			
İstatistik Dersi Alma Durumu	1. Evet	129	40.80	9.53	250	0.68	0.50
	2. Hayır	123	39.96	10.04			

Tablo 4’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma kaygısı puanları arasında cinsiyete [ $t_{(250)}=1.62; p>.05$ ]; yaşa [ $t_{(250)}=1.31; p>.05$ ]; mezun olunan üniversiteye [ $t_{(250)}=1.52; p>.05$ ]; mezun oldukları lisans programlarına [ $t_{(250)}=.01; p>.05$ ] ve lisans eğitimleri sırasında istatistik dersi alıp almama durumlarına göre [ $t_{(250)}=.68; p>.05$ ] anlamlı farklılık yoktur. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Trimarco, 1998) öğrencilerin araştırma kaygılarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Ancak katılımcıların lisans eğitimleri sırasında bilimsel araştırma yöntemleri dersi alıp almama durumlarına göre, araştırma kaygısı puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [ $t_{(250)}=2.58; p \leq .01$ ]. Lisans eğitimleri sırasında bilimsel araştırma yöntemleri dersi alanların araştırma kaygısı düzeyleri, almayanlardan daha düşüktür. Çünkü ölçekten alınan puanın yükselmesi araştırma kaygısının düşmesine, puanın düşmesi ise araştırma kaygısının artmasına işaret etmektedir. Dolayısıyla bilimsel araştırma yöntemleri dersi almış olmanın, araştırma kaygısını düşürdüğü söylenebilir. Saracaloğlu ve arkadaşları da (2003) araştırmalarında lisansüstü eğitim öğrencilerinin araştırma kaygılarının bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma durumuna göre farklılaştığını belirlemiştir.

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin lisans eğitimini bitirirken bir bitirme tezi ya da projesi yapıp yapmama durumlarına göre araştırma kaygısı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 5.** Araştırma Kaygısı Puanlarının Lisans Eğitimini Bitirirken Bitirme Tezi / Proje Yapma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Lisans Bitirme Tezi / Proje Yapma Durumu	n	Sıra Ortalaması	U	p
1. Evet	228	125.10	2417.000	.35
2. Hayır	24	139.79		

Tablo 5'e göre, katılımcıların lisans eğitimini bitirirken bir bitirme tezi ya da projesi yapıp yapmama durumlarına göre araştırma kaygısı puanları arasında anlamlı fark yoktur [U=2417.000; p>.05].

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada fen edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu kaygı düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, araştırmaya katılan fen-edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygılarının çok yüksek olmadığını göstermektedir; ancak, fen edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeylerinin daha da düşük olması gerekir. Çünkü bilim insanı ve araştırmacı yetiştirme amacı ile kurulan bu fakültelerden mezun olan bireylerin bilimsel araştırma sürecini etkili bir şekilde kullanmaları ve bilgi üretimine katkı getirmeleri beklenmektedir. Ancak Türkiye'de fen edebiyat fakülteleri, yükseköğretim sistemi ve toplumsal koşullardan dolayı bilim insanı yetiştirme sürecinde bazı sorunlarla karşılaşmakta ve bilimsel araştırma eğitimine gereken önem verilmemektedir. Bu fakültelerle ilgili en önemli sorunlardan birisi Türkiye'deki üniversitelerin tamamında fen edebiyat fakültesi bulunmasıdır. Hatta son yıllarda bu fakülteler o kadar büyüdüler ki, fen fakültesi ve edebiyat fakültesi olarak ikiye ayrılmaya başladılar. Sayısı arttığı oranda mezun sayısında da artış olan bu fakülteler bilim insanı ve araştırmacı yetiştirme amacı ile kurulmuş olsa da, mezunların istihdamında önemli sorunlar yaşanmakta ve mezunlarının önemli bir kısmı, tezsiz yüksek lisans eğitimi alarak öğretmenlik formasyonu kazanmaya, öğretmen olmaya çalışmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 2009 yılında aldığı bir kararla, fen edebiyat fakültelerinin lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyon verebilmesine olanak tanımıştır. Böylelikle, asıl amacı bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmek olan fen edebiyat fakülteleri öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. 2009–2010 eğitim öğretim yılından itibaren dört fen edebiyat fakültesinde uygulanmaya başlayan bu karar pilot uygulama niteliği taşımaktadır. Ancak gelecek yıllarda söz konusu uygulama bütün fen edebiyat fakültelerine yayılacak ve fakülteler, bir anlamda kuruluş amacından sapmış olacaktır. Bu fakültelere ilişkin yapılacak en iyi düzenleme, daha az öğrenciyle, daha nitelikli bir eğitim süreci sonunda, daha nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesini sağlayacak ortamlar oluşturmak olacaktır.

Araştırmada katılımcıların araştırma kaygılarının cinsiyet, yaş, üniversite, lisans programı, istatistik dersi alma durumu ve lisans bitirme tezi ya da projesi yapma durumuna göre değişmediği ancak bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili herhangi bir ders alıp almama durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. Katılımcıların araştırma kaygı düzeylerinin bu değişkenlere göre değişmemesinin temel sebebi verilen eğitimin ortak olmasıdır. Aslında fen edebiyat fakültesi mezunları, lisans bitirme tezi ya da projesi gibi araştırma etkinlikleri yapmış olsalar da bu durum araştırma kaygısında farklılığa yol açmamaktadır. Katılımcıların istatistik dersi alma durumu da araştırma kaygısında anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Bu değişkenler arasında anlamlı farklılık bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili herhangi bir ders alıp almama durumunda tespit edilmiştir. Bilimsel araştırma yöntemleri dersi alan katılımcıların araştırma kaygı düzeyleri almayan öğrencilere göre daha düşüktür. Çünkü ölçekten alınan yüksek puan, düşük araştırma kaygısını göstermektedir. Buna göre, asıl amacı bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmek olan bu fakültelerdeki bütün bölümlerde bilimsel araştırma yöntemleri dersinin yer almasının yararlı olacağı düşünülebilir.

#### KAYNAKÇA

- Atak, M. & Çelikten, M. (2007). Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri örneği). *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 5–7 Eylül 2007. Tokat.
- Aydın, E. ve Dilmaç, B. (2004). Matematik Kaygısı. *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*. (Edt: M. Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. ss. 231–240.
- Balci, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (12), 453–464.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). Araştırmaya yönelik kaygı ile cinsiyet, araştırma deneyimi ve araştırma başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 29–34.
- Canbaz, S., Sürter, A. T., Aker, S. & Pekşen, Y. (2007). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 17 (1), 15–19.
- Çavdar, A. O. (1994). *Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite Açılış Konuşması*. Ankara TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11 (41), 47–67.
- Feist, J. (1990). *Theories of Personality*. Worth, TX: Holt, Rinehart, and Winston.
- Güvenç, B. (1997). Eğitim, sistem ve eğitim sistemi üzerine. *Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu*. 10–12 Nisan 1997. İzmir.
- Higgins, C. C. & Kotrlik, J. W. (2006). Factors associated with research anxiety of university human resource education faculty. *Career and Technical Education Research*, 31 (3), 175–199.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karagül, T. (1996). Yükseköğretim programları için gerekli öğrenci yeterlikleri ve yükseköğretime geçiş süreci. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (1984). Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. TUBİTAK SAYG-E 49 Projesi.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Eğitim Araştırma Danışmanlık Ltd.
- Köklü, N. (1994). İstatistiksel sınav kaygısının kestirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 18 (91), 35–44.
- Köklü, N. (1996). İstatistik kaygı ölçeği: psikometrik veriler. *Eğitim ve Bilim*, 20 (102), 45–49.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (1999). İlköğretim müfettişlerinin araştırma yeterlikleri ve araştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5 (19), 325–339.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 18–23.
- Kracker, J. & Wang, P. (2002). Research anxiety and students' perceptions of research: an experiment. Part II. Content analysis of their writings on two experiences. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (4), 295–307.
- Kracker, J. (2002). Research anxiety and students' perceptions of research: An experiment. Part I. Effect of teaching Kuhlthau's ISP model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (4), 282–294.
- Onwuegbuzie, A. J. & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: nature, etiology, antecedents, effects, and treatments—a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8 (2), 195–209.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, R. & Evin, İ. (2003). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Bilişim Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 1–4 Ekim 2003. İzmir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanker, M. (2001). Sağlık bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme. *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Yayınları. ss. 77–81.
- Tekin, M. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygı ve yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 17–20 Ekim 2007. Eskişehir. ss. 485–493.
- Uşaklı, H. & Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 101–114.

## Fen - Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Araştırma Kaygı Düzeyleri

- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Zakaria, E. ve Nordin, N. M. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1), 27-30.



**YAPILANDIRILMIŞ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI:  
ATILGANLIK BECERİLERİ †**

**Mana Ece TUNA ÖZCİVANOĞLU \*\***

**ÖZET**

Bu çalışmayla Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sağlık Merkezi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimi bünyesinde 1998–2006 yılları arasında yürütülmüş olan Atılganlık Becerileri Eğitim Grubunun tanıtılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada grup sürecinin tanıtımına yönelik olarak: (a) planlama aşamasında grup programının kuramsal temeli, amacı ve grup üyelerinin seçimi, (b) uygulama aşamasında oturumların içeriği, kullanılan teknikler ve alıştırmalar ve (c) değerlendirme aşamasında grubun değerlendirilmesi kapsamında yapılanlar ele alınmıştır. Son olarak atılganlık becerileri eğitim gruplarına yönelik olarak bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Grupla psikolojik danışma, atılganlık becerileri, üniversite öğrencileri.

**STRUCTURED GROUP COUNSELING PROGRAM: ASSERTIVENESS SKILLS**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to describe the Assertiveness Skills Training Group program which continued between 1998 and 2006 at the Middle East Technical University, Health Center, Counseling and Guidance Unit. The following topics are discussed to describe the group process: (a) the planning phase of the group that includes theoretical foundations of the program, the goal of the program, and the selection of group members; (b) the implementation phase of the group that includes the content of the sessions, the techniques, and exercises used in the program, and (c) the evaluation phase of the group program. Finally, some suggestions are made for assertiveness skills training groups.

**Key words:** Group counseling, assertiveness skills, university students.

---

† Bu çalışma 1. Ulusal Uygulamalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde 21-23 Eylül 2006 tarihleri arasında Mersin'de sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı 14280 Gölköy, BOLU. e-posta: manaece@gmail.com Tel: 0 374 254 10 00/1624

Atılğan davranış, kişinin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını ve tutumlarını doğrudan, etkili ve uygun şekilde açıklama yolu olarak tanımlanabilir (Lang, Rimm ve Loxley, 1975; Jakubowski-Spector, 1973). Wolpe (1973), atılğan davranışı “kaygı yaşamadan herhangi bir duygunun uygun şekilde diğer kişiye ifade edilmesi” olarak tanımlamaktadır (s. 81). Alberti ve Emmons (1998) ise kişisel haklar üzerine vurgu yaparak, atılğan davranışı, başkalarının haklarını çiğnemenin kişinin kendi haklarını kullanabilme özelliği olarak ifade etmektedirler. Aslında bu üç tanım, atılğanlığın üç temel boyutuna da vurgu yapmaktadır. Bunlar, (a) kişinin duygularını ve düşüncelerini ifade etmesi, (b) kaygı yaşamaması ve (c) kişisel haklarını savunması olarak nitelendirilmektedir (Herzberger, Chan ve Katz, 1984). Atılğanlığın öne çıkan boyutları dikkate alınarak farklı müdahale yöntemleri geliştirilmiştir.

Atılğanlık becerileri eğitimi, davranışçılık yaklaşımından gelen Lazarus (1971), Wolpe (1973) gibi kuramcı ve araştırmacılar tarafından başlatılmış, daha sonra ise bilişsel-davranışçı kuramı benimseyenler tarafından geliştirilmiştir (Allen, 1995). Genel olarak duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmede zorlanan, kendisini ifade ederken kaygı yaşayan, kişiler arası ilişkilerde haklarını bilmeyen ya da savunmakta zorlanan bireylere sunulan (Alberti ve Emmons, 1998) atılğanlık becerileri eğitimi, kişilerarası etkileşimi gösteren rol oynama, gevşeme eğitimi, atılğan düşünce, davranışın pekiştirilmesi ve uygun davranışın model alınması gibi temel konuları içermektedir (Wolpe, 1973).

Atılğanlık becerileri eğitim programları, ergenler (Thompson, Bundy ve Broncheau, 1995; Thompson, Bundy ve Wolfe, 1996; Wise, Bundy, Bundy ve Wise, 1991), üniversite öğrencileri (Castle, 1995; Piccinin, McCarrey ve Chislett, 1985; Stewart ve Lewis, 1986) ve kadınlar (Carlson ve Johnson, 1975; Comas-Diaz ve Duncan, 1985; Liss-Levinson, Coleman ve Brown, 1975; Wolfe ve Fodor, 1975) gibi farklı örneklem grupları için grubun özelliklerine bağlı olarak farklı içeriklerde geliştirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, atılğanlık becerileri eğitiminin bireylerin benlik saygılarını artırdığı (Sever, Ulupınar ve Yerlikaya, 1999; Shimuzu, Kubota, Mishima ve Nagata, 2004), depresyon düzeylerini düşürdüğü (Hayman ve Cope, 1980; Sanchez, Lewinsohn ve Larson, 1980), karar verme becerilerini geliştirdiği (Nota ve Soresi, 2003) ve olumsuz duygulanımlarını azalttığı (Tavakoli, Lumley, Hijazi, Slavın-Spenny ve Parris, 2009) bulunmuştur. Bu bulgular atılğanlık eğitim programlarının etki alanının genişliğine ilişkin önemli bilgi sağlamaktadır.

Üniversite yaşamı öğrenciler için pek çok açıdan zorlayıcı olabilmektedir. Bu dönemde öğrenciler hem akademik, hem sosyal, hem de kişisel yönden birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Üniversite öğrencileri akademik başarı, hocalarla ilişkiler, hemcins ve karşı cinsle ilişkiler, aileden ilk kez ayrılmak ve tanımadığı ev/oda arkadaşlarıyla yaşamak, yalnızlık, fiziksel ve psikolojik sağlığı sürdürmeye çalışmak gibi pek çok duruma uyum sağlamaya çalışırlar. Bundan dolayı üniversite yaşamı stresli bir deneyim olarak kabul edilebilir. Atılğanlık becerileri, üniversite öğrencisinin üniversite yaşamı süresince kuracağı çeşitli ilişkileri düzenlemesinde yardımcı olabilecek bir beceridir. Dolayısıyla üniversite yaşamının getirdiği stresle de başa çıkmada önemli bir yere sahip olabilir (Tavakoli ve diğerleri, 2009). Son yıllarda Türkiye’de grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği etkinlik çalışmaları artmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde, daha çok ilköğretim ve ortaöğretime yoğunlaştığı ve sınav kaygısı, motivasyon, problem çözme gibi konuların daha çok ele alındığı, atılğanlık becerileri eğitiminin ise yeteri kadar ilgi çekmediği gözlenmiştir (Erkan ve Kaya, 2005a; 2005b; 2007).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin atılğanlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmış yapılandırılmış bir grupla psikolojik danışma programı örneği sunmaktır. Bu psikolojik danışma grup programı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Birimi’nde 1998–2006 yılları arasında atılğanlık becerileri eğitim grupları üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak açılmıştır. Aşağıda atılğanlık becerileri eğitim grubunun planlama,

uygulama ve değerlendirme aşamaları verilmiştir. Son bölümde de benzer grup programlarını yürütmek isteyenler için öneriler ele alınmıştır.

## 1. PLANLAMA AŞAMASI

Planlama aşamasında grubun kuramsal temeli ve atılğanlık becerileri eğitim gruplarının genel amacı, bahsedilen grubun amacı ve temel varsayımı, grup üyelerinin seçimi ele alınmıştır.

### 1. Atılğanlık Becerileri Eğitim Grubunun Kuramsal Temeli:

Atılğanlık becerileri eğitim grubu bilişsel-davranışçı kuram temel alınarak geliştirilmiştir. Söz konusu kurama göre deneyimlerimize dair yorumlarımız, gerçeklerden ziyade hipotezler ya da inançlardır. İnsanlar kendilerine ya da deneyimlerine yönelik olarak gerçekçi olmayan ya da olumsuz düşüncelere sahip olduklarında duyguları da olumsuz olacaktır. Bilişsel-davranışçı kuramın üç temel varsayımı: (a) duyguları ve davranışı düşünceler belirler; (b) duygusal bozukluklar olumsuz ve gerçek dışı düşüncenin sonucudur; (c) bu olumsuz ve gerçek dışı düşünce değiştirilerek duygusal rahatsızlık giderilir (Beck, 1995; Dobson, 2001). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre atılğanlık eğitiminin amacı grup üyesinin (a) hem kendinin hem de karşısındakinin kişisel haklarını gözetin bir inanç sistemi geliştirmesini; (b) kendisine söylediği olumsuz ya da gerçekçi olmayan düşüncelerin farkına varmasını ve değiştirmesini; (c) öfke ve kaygı kontrolünü sağlamasını; (d) atılğan davranış repertuarını genişletmesini; (e) özgüven ve kontrol duygusunu geliştirmesini sağlamaktır (Lange ve diğerleri, 1975). Bu amaçlara ulaşmak için grup sürecinde atılğan olma hakkının bilişsel rasyoneli oluşturulmalı, grup üyesinin üzerinde çalışılması gereken davranışları ve durumları belirlenmeli, grup üyesinin etkili davranışları olumlu pekiştirilmeli, grup üyesinin model alabileceği durumlar yaratılmalı, belirlenen amaca yavaş adımlarla gidilmeli ve grup katılımının yoğun olduğu ve üyeleri destekleyen alıştırmalar hazırlanmalıdır (Lange ve diğerleri, 1975).

### 2. ODTÜ Atılğanlık Becerileri Eğitim Grubunun Temel Varsayımı ve Amacı:

Atılğanlık Becerileri Eğitim Grubunun temel varsayımı bilişsel-davranışçı yaklaşımlarla aynıdır. Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar belirlenmiş sürede alınan eğitimin hayata genellenebileceğini varsayar. Elbette yukarıda sayılan amaçların içselleştirilmesi daha uzun ve çetin süreçler gerektirmektedir. Bu varsayımına bağlı olarak grup sürecinde grup üyelerinin atılğan düşünce ve davranışlar konusunda farkındalık kazanma, değişimine yönelik motivasyon ve inanç geliştirme, değişim için destek alma gibi konularda ilk adımları atmalarının sağlanabileceği öngörülmektedir.

Atılğanlık Becerileri Eğitimi grubu planlanırken bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanmış Alberti ve Emmons (1998), Çulha ve Dereli (1987), Flowers ve Booraem (1975), Jakubowski-Spector (1973), Lange ve diğerleri (1975), Voltan (1981), Wolfe ve Fodor (1975) ve Manchester Şehir Meclisi Eğitim Bölümü’nün atılğanlık eğitimiyle ilgili çalışmalarından yararlanılmıştır. Atılğanlık becerileri eğitim grubunda grup üyesinin (1) atılğan, çekingen ve saldırgan davranışlar arasındaki farkı anlaması; (2) ilişkilerindeki kişisel haklarını bilmesi ve gerektiğinde bu hakları uygun biçimde savunması; (3) atılğan davranış çeşitlerini öğrenmesi; (4) olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmesini öğrenmesi (Ben Dili); (5) ne zaman, nerede, ne derece ve kimlere karşı atılğan davranacağının kararını vermeyi öğrenmesi; (6) kendine güveninin artması; (7) kişiler arası iletişim becerilerinin artması ve (8) sözle olmayan davranışlara yönelik farkındalık geliştirmesi amaçlanmaktadır.

### 3. Grup Üyelerinin Seçimi:

*a. Grubun İlanı:* Grup programının başlayacağı tarihten yaklaşık 10 gün önce öğrencilerin en yoğun olarak bulunduğu mekanlara (tüm yurtlara, kafeteryaya, kütüphaneye vb.) grup afişleri asılmakta, aynı zamanda üniversite ve PDR Biriminin internet sayfalarında grubun ilanı yapılmaktadır. İlan edilen 10 gün içerisinde, grubun önceden belirlenen gününe ve saatine uyan öğrenciler üniversitenin PDR Birimi’ne gelerek grup için ön görüşme randevusu alırlar.

*b. Ölçekler:* Öğrenciler ön görüşmeye alınmadan önce kendilerinden PDR Ön Görüşme Formunu ve Rathus Atılganlık Envanterini doldurmaları beklenmektedir. Ön Görüşme Formu PDR merkezine ilk kez başvuran tüm öğrencilere verilir. Bu formda başvuruda bulunan kişinin demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, nerede kaldığı, ailesine dair bazı bilgiler, daha önce başvuruda bulunup bulunmadığı vb.) alınır ve problem tarama formuyla belli başlı problem alanları belirlenmeye çalışılır. Öğrencilerin çekingen, atılgan ya da saldırgan davranışlardan hangisine daha yakın olduklarının anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla Rathus (1973) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Voltan (1980) tarafından gerçekleştirilen Rathus Atılganlık Envanteri kullanılır. Ölçeklerin doldurulmasının ardından öğrenci 45–50 dakika kadar süren bir ön görüşmeye alınır.

*c. Grup İçin Ön Görüşme:* Grup üyelerini seçerken ön görüşme yapmanın iki amacı bulunmaktadır:

- (1) Danışanın ihtiyacını ve gruba katılma amacını belirlemek: Danışanın ihtiyacına ve gruba katılma amacına göre uygun olan yardım türüne karar vermek (grupla psikolojik danışma, bireysel psikolojik danışma, bireysel psikoterapi, psikiyatrik yardım, vb.) ve danışanı PDR Merkezinde sunulan uygun bir hizmete yönlendirmektir.
- (2) Grup süreciyle ilgili danışanı bilgilendirmek: Grubun amacı, içeriği, grup sürecinde kullanılacak teknikler, ödev içerikleri ve grup kuralları hakkında bilgi verilir. Bu bilgilendirmenin ardından danışanın sekiz oturum boyunca ulaşmaya çalışacağı somut bir hedef belirlemesine yardımcı olunur. Bu hedef, “Oda arkadışına gece 12.00’den sonra radyosunu kapatmasını söyleyeceğim” ya da “Derste bir soru cevaplayarak/sorarak derse katılacağım” vb. gibi danışan için ulaşması kolay, risksiz, somut bir davranış olacak şekilde belirlenir. Ön görüşmeler grup lideri tarafından gerçekleştirilir.

*d. Grup Üye Sayısı ve Özellikleri:* Ön görüşmelerin ardından 8–10 kişilik bir grup oluşturulur. Grup hem kız hem erkek öğrencilerden oluşan, her sınıf seviyesinden ve bölümden öğrencinin kabul edildiği heterojen bir yapıya sahiptir. Türkçeyi konuşup anlayabilen uluslar arası öğrenciler de gruba katılabilir.

*e. Grup Oturumlarının Sayısı ve Süresi:* Grup sekiz oturumdan oluşur. Her oturumun süresi grup üye sayısına göre değişmektedir. Grup üye sayısı 6–8 kişi arasındaysa her oturum 1,5 saat; grup üye sayısı 8–10 kişi arasındaysa her oturum 2 saat sürmektedir.

## 2. UYGULAMA AŞAMASI

ODTÜ Atılganlık Becerileri Eğitim Grubu yapılandırılmış bir süreç olmakla birlikte “şimdi ve burada” yaklaşımı temelinde grup üyelerinin ihtiyaçlarına göre oturumların içeriklerinde küçük değişiklikler ya da oturumlar arasında konuların kaydırılması gibi durumlar olabilmektedir. Grup oturumlarının haftalara göre içerikleri aşağıda belirtilmektedir.

### Birinci Oturum: Atılganlık ve Çeşitleri

1. İlk oturumda grubun yapılandırması, üyelerin tanışması, grubun amacı, her bir grup üyesinin amacı ve gruptan beklentileri konuşulur.
2. Etkinlik 1: Atılganlığın grup üyeleri için ne anlama geldiği tartışılır.
3. Çekingen, saldırgan ve atılgan davranış, grup üyelerinin de katılımıyla grup lideri tarafından rol yapılarak gösterilir. Ardından üç davranış arasındaki sözel ve sözel olmayan davranışların farklılıkları üzerinde durulur.
4. Atılganlık çeşitlerinin neler olduğu (Açık ve doğrudan ifade, kırık plak, yansıtma, uzlaşma), tanımları, kullanırken dikkat edilecek noktalar anlatılır. Atılganlık çeşitleri, grup üyelerinin de katılımıyla grup lideri tarafından rol yapılarak gösterir.
5. Etkinlik 2: Her üye kendisiyle ilgili olumlu bir özellik söyleyerek grup kapatılır.
6. Ödev olarak her üyeden kendisiyle ilgili 10 olumlu özelliğini yazıp 2. oturuma getirmeleri istenir. Grup üyelerinin günlüklerini tutmaya başlamaları söylenir.

Grup lideri oturumun başında tüm grup üyelerini böyle bir gruba katılma cesaretlerinden dolayı kutlar ve gruba katılmalarının aslında kendilerinin atılgan yönlerini gösterdiğini söyler. Her bireyin atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlara sahip olduğunu ama bu davranışları gösterme şiddetinin, derecesinin ve yoğunluğunun kişiden kişiye, durumdan duruma, kültürden kültüre değiştiği anlatılır. Atılganlığın doğuştan gelen bir özellik olmadığı, bir beceri olduğu, dolayısıyla öğrenilebileceği vurgulanır. Bu öğrenme sürecinin bu grupla sınırlı kalamayacağı, burada atılgan davranışı edinmek için bir adım atıldığı, grup süreci bittikten sonra da kişinin bu yönünü geliştirmek için çabalaması gerektiği vurgulanır.

### İkinci Oturum: İlişkilerdeki Haklarımız

1. Herkes kendisiyle ilgili yazdığı 10 olumlu özelliğini grupla paylaşır. Böyle bir liste hazırlarken neler yaşadıkları, kendileriyle ilgili neleri fark ettikleri, kişinin olumlu taraflarının farkına varmasının yararları tartışılır.
2. Etkinlik 1: İlişkilerimizde hangi kişisel haklara sahip olduğumuz ikiye bölünür. Ardından lider “Haklarımız” adlı haklar listesi formunu üyelere dağıtır ve kendi listeleriyle liderin verdiği liste arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğu tartışılır. Lider kişisel olan haklara değil, evrensel ve insan haklarına uygun olanlara geribildirim verir.
3. Etkinlik 2: Üyelere kendileri için en önemli hak sorulur. Her üye gruba kendi seçimlerini okur ve kendisi için neden önemli olduğunu birkaç cümleyle açıklar.
4. Lider “Ben Dili”ni anlatır. Üyelerden birinin getireceği bir örnek üzerinden rol yaparak “Ben Dili”ni üyelere gösterir.
5. Bir hafta boyunca günlüklerine kaydettikleri durumlardan örnekler istenir. Atılgan davranış gösterilememiş bir durum grup üyeleri tarafından canlandırılır. Lider canlandırmaya katılanlara geri bildirim verir ve kendisi model olarak durumu yeniden canlandırır. Ardından, model olarak gösterilen davranışın üyeden prova etmesi istenir.
6. Ödev: “Hakların Savunulması” adlı bir ödev verilir. Bu ödevde kendimize verdiğimiz olumsuz mesajlar bulunmaktadır ve üyelere her mesaj için hangi haklara sahip olduklarını yazmaları istenir. Ayrıca günlük tutmaya devam etmeleri de belirtilir.

Rol oynama sırasında iki konu üzerinde durulur: Kaygı kontrolü ve atılgan davranış davranmayacakları kararı. Üyeler tarafından davranışın prova edilmesi sırasında üyelerin kaygı düzeyleri arttığından kaygıyı kontrol yöntemlerinden biri olan nefes kontrolü gösterilir ve hep birlikte prova edilir. Getirilen örnek ayrıca farklı durum ve kişiler karşısında atılgan davranışın farklı çeşitlerinin kullanılabilirliği, bazen de atılgan davranmamaya kararını alabileceğimiz liderin model olmasıyla üyelere gösterilir. Karşılaşılan durum karşısında grup üyesinin ilişkisinin mi yoksa amacının mı kendisi için o anda önemli olduğuna karar vermesi ve bu karara göre davranış seçmesinin gerekebileceği vurgulanır. O anda üye buna karar veremiyorsa uygun zamanın beklenebileceği anlatılır.

### Üçüncü Oturum: Sözel Olmayan Davranışlar–1

1. “Hakların Savunulması” adlı ödev grup içinde tartışılır.
2. Etkinlik 1: Grup üyelerinden birinin günlüğüne kaydettiği bir durum canlandırılır ve geribildirim verilir.
3. Sözel olmayan davranışların iletişimdeki rolü üzerinde durulur. Sözel olmayan davranışlar içinde vücut duruşu, göz ilişkisi, yüz ifadesi, mesafe kullanımı, ses tonu, rahatsız edici davranışlar üzerinde durulur.
4. Etkinlik 2: Sözel olmayan davranışlarla ilgili olarak farkındalığı arttırmaya yönelik alıştırmalar yapılır.
5. Etkinlik 3: Çekingen, saldırgan ve atılgan olarak gördükleri kişilerin beden dillerinin nasıl olduğu tartışılır.
6. Ödev: Her üyeden bir sonraki oturum için istedikleri her hangi bir konuda 5 dakikalık konuşma hazırlaması istenir.

**Dördüncü Oturum: Sözel Olmayan Davranışlar-2**

1. Grup üyeleri 5 dakikalık konuşmalarını yapmadan önce etkili geribildirim verme yöntemleri grup üyelerine kısaca anlatılır.
2. Etkinlik 1: Her üyenin 5 dakikalık konuşması grupta dinlenir. Dinleyen üyeler konuşmacı üyenin sözel olmayan davranışlarına dikkat ederler. Konuşmanın ardından grup üyeleri konuşmacıya sözel olmayan davranışları hakkında geribildirim verirler.
3. Etkinlik 2: Grup üyelerinden birinin günlüğüne kaydettiği bir durum rol oynanır.

Bu oturumda 5 dakikalık konuşma yapma alıştırmalarının tamamı ortalama 1 saat kadar sürmektedir. Bazen bu süre daha da uzayabilmektedir. Fakat grup üyelerinin en çok yararlandıkları alıştırmalardan biridir.

**Beşinci Oturum: “Hayır” Diyebilme**

1. İlk grup oturumunda koyulan hedeflerle ilgili olarak grup üyeleri kendileriyle ilgili bir ara değerlendirme yaparlar.
2. Etkinlik 1: “Hayır” dememizi nelerin engellediği beyin fırtınasıyla bulunur. Bu engellerin yaşamımızdaki rollerimizle ilişkisi tartışılır.
3. Etkinlik 2: “Hayır” demekte güçlük yaşanan kişiler ve durumlar beyin fırtınasıyla bulunur.
4. “Hayır Demeyi Kolaylaştıran Yöntemler” adlı form üyelere dağıtılır ve bu yöntemler üzerinde çalışılır.
5. Etkinlik 3: “Hayır” demenin olumlu ve olumsuz yanları tartışılır. “Hayır” derken dikkat edilmesi gereken noktalar anlatılır. Türk kültürüne uygun olarak bir isteği nasıl reddedeceğimizin farklı ifade biçimleri üzerinde durulmaktadır.
6. “Hayır” deme konusunda bir örnek rol oynanarak gösterilir.

“Hayır” derken grup üyeleri için önemli olan kişilerle (yaşlılar, ebeveynler, akrabalar, arkadaşlar) ve saygı gerektiren otorite figürleriyle ilişkilerdeki uygun atılgan cevapların tartışılır.

**Altıncı Oturum: Sınır Oluşturma**

1. Sınır kavramının ne olduğu üzerinde tartışılır. Sınır kavramının neleri çağrıştırdığı beyin fırtınasıyla bulunur. Sınır kavramının tanımı yapılır.
2. Sınırların nasıl oluşturulacağı konusunda çalışılır. Bunun için grupta çeşitli alıştırmalar yapılır:
  - a. Etkinlik 1: İkişerli gruplara ayrılmış üyelere şu anda yaşamlarında var olan sınırların neler olduğu sorulur. Ardından büyük grupla paylaşılır.
  - b. Etkinlik 2: Şu anda var olmayan ama var olmasını istedikleri sınırların neler olduğu sorulur. Her üye cevabını büyük gruba söyler.
  - c. Etkinlik 3: Sınır ihlali durumunda karşdakine bunu uygun şekilde nasıl söyleceği konuşulur. Bunun için bir örnek üzerinden rol oynanır.
3. Sınır koymak ve bencil olmak arasındaki farklar konuşulur. Sınır koymanın olumlu yanları üzerinde durulur.
4. Etkinlik 4: Grup üyelerinden birinin günlüğüne kaydettiği bir durum rol oynanır.

**Yedinci Oturum: Eleştiriyle Başa Çıkma ve Yapıcı Eleştiride Bulunma**

1. Etkinlik 1: Grup üyelerine eleştirildiklerinde ne hissettikleri ve bu eleştirilere nasıl tepki verdikleri sorulur.
2. Eleştiriyle başa çıkma yolları anlatılır:
  - a. Geçerli eleştiri, geçersiz eleştiri, kısmen aynı fikirde olunan eleştiri ve küçümseme tarzındaki davranışlar arasındaki farklar anlatılır.
  - b. Her tür eleştiri için nasıl cevap verebilecekleri üzerinde durulur. Çekingen, saldırgan ve atılgan cevaplar arasındaki farklara bakılır.
3. Yapıcı eleştiride bulunmak nedir ve bunu yaparken dikkat edilecek noktalar anlatılır.
4. Eleştiriyle başa çıkmanın adımları özetlenir ve kalan zaman bu konuyla ilgili rol oynanarak geçirilir.

**Sekizinci Oturum: Bitiriş ve Değerlendirme**

1. Atılganlığın ne anlama geldiği konuşulur.
2. Grubun genel bir değerlendirmesi yapılır: Bu gruptan neler kazandıkları, amaçlarına ne kadar ulaştıkları, hangi davranışlarını değiştirdiklerini düşündükleri, ileride geliştirmek istedikleri yönlerinin neler olduğu sorulur.
3. Grubun başında koyulan hedeflere ne derece ulaşıldığı konuşulur.
4. Atılganca bir iltifatı alma ve iltifatta bulunma konusunda grup üyeleri grup süresince birbirleriyle ilgili gözlemledikleri olumlu yönlerini karşılıklı olarak söylerler. Bu alıştırmada liderin ilk önce model olur.
5. Grup üyelerine grup değerlendirme formu verilir.
6. Grup üyelerine katılım belgesi dağıtılır.

**3. GRUP DEĞERLENDİRME AŞAMASI**

Atılganlıkla ilgili düşüncedeki ve davranıştaki değişim, grup üyelerinin gruba ilk başladıklarında koydukları hedefler, kendilerindeki değişimden ne kadar memnun oldukları son grup oturumunda tartışılıp değerlendirilmektedir. Ayrıca, grup değerlendirmesi için grup üyelerinden açık uçlu soruların olduğu bir değerlendirme anketini doldurulmaları da istenir. Grup sürecinin sonunda grup üyelerinden beklenen gruba katılmadan önce koydukları davranışsal hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmedikleridir. Diğer yandan grup üyelerinin yeni edindikleri davranışlardan hem kendilerinin hem de çevrelerinin memnun kalması istenen bir sonuçtur. Grup programının etkiliği deneysel bir çalışmayla ölçülmemiştir. Grubun değerlendirilmesi grup sürecinde grup liderinin gözlemlerine ve grup üyelerinin bireysel algılarına dayanmaktadır.

**4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Gambrill (2002, aktaran Dwairy, 2004) atılganlık eğitimi programlarının bireyselci batı toplumlarına uyduğunu belirtir. Bu toplumlarda birey, bireysel tercihleri olması hakkını savunabilen ve kendini ifade edebilen bağımsız ve meşru bir varlıktır. Dwairy (2004), bu bağlam içinde düşünüldüğünde atılganlık eğitimlerinin başkasının haklarını çiğnemenin bireyin kendisini gerçekleştirme yardımcı olduğunu belirtir. Atılganlık eğitimlerinin içeriği Anglo-Saxon kültürünün davranış normlarına göre hazırlanmaktadır. Bu eğitimlerin içeriği olduğu gibi alındığında başka bir kültüre ait kişilere bu normları ve değerleri öğretmek anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Türk kültürüne duyarlı bir grup programı hazırlanması önem kazanmaktadır. Kültüre duyarlı atılganlık eğitiminin içeriğine diğer geleneksel atılganlık eğitimlerinin içeriğinde bulunanlara ek olarak konulması önerilen kısımlar: (a) kültürel kavramlar (aile, saygı ve cinsiyet rolleri) karşısında atılganlık rolünün keşfedilmesi; (b) kişi için önemli olan kişilerle (yaşlılar, ebeveynler, akrabalar, arkadaşlar) ve saygı gerektiren otorite figürleriyle ilişkilerdeki uygun atılgan cevapların tartışılması; (c) atılgan davranış karşısında ortaya çıkan kültürel çatışmalar ve bu çatışmalardan dolayı ortaya çıkan problemlere yönelik somut stratejiler üzerinde durulması (Comas-Diaz ve Duncan, 1985).

Atılgan davranışı sergileyen kişi ve bu davranışın sergilendiği kişinin kültürel olarak benzer olması, cinsiyeti ve etkileşimdeki diğer kişiye olan aşinalık, atılgan etkileşimi etkilemektedir (Lineberger ve Calhoun, 1983; Linehan ve Seifert, 1983). Grup liderinin bu etkiyi bilerek rol oynama alıştırmalarını düzenlemesi önemli olabilir.

Atılganlık eğitiminin grup üyelerinin gerçeklerine göre düzenlenmesi grup sürecini daha etkili hale getirebilir. Program grup üyelerinin etnik kökeni, sosyo-ekonomik statüsü, üyenin psikolojik gücü, kişilik özellikleri gibi bireysel farklılıklarına duyarlı olmalıdır.

Atılganlık eğitimi itaat etmeyi, boyun eğmeyi vurgulamamalıdır. Programın grup üyelerinin yapısına göre esneklik göstermesi önemlidir. Grup programının içeriğinin farklı gruplara (ör. üniversite öğrencilerine, ailelere, çalışan kadınlara ya da sosyo-ekonomik statüsü düşük seviyeden olan kişilere) göre düzenlenmemesi grubun etkililiğini etkileyeceği gibi, grup

üyelerine zarar verme durumunu da yaratabilir.

Sosyal bir varlık olarak bireydeki davranışsal değişimler elbette çevresini etkilemektedir. Bu nedenle, grubun etkililiğinin değerlendirilmesinde bazı araştırmacılar (ör. Dwairy, 2004) üyede ortaya çıkan değişime yönelik ailenin memnuniyet düzeyinin ölçülmesinin önemine de değinmektedir. Ailenin yanında yakın çevrenin değerlendirmelerinin de dikkate alınması grubun etkililiğini değerlendirme konusunda çok yardımcı olabilir.

#### KAYNAKLAR

- Alberti, R., & Emmons, M. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Allen, F. (1995). Feminist theory and cognitive behaviorism. W. O'Donohue ve L. Krasner (Ed.), *Theories of behavior therapy: Exploring behavior change* içinde (495-528). Washington DC: American Psychological Association.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press.
- Carlson, N. R., & Johnson, D. A. (1975). Sexuality assertiveness training: A workshop for women. *The Counseling Psychologist*, 5, 53-59.
- Castle, A. (1995). Developing assertion skills for student radiographers. *Medical Teacher*, 17 (2), 175-182.
- Comas-Diaz, L., & Duncan, J. W. (1985). The cultural context: A factor in assertiveness training with mainland Puerto Rican women. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 463-476.
- Çulha, M., & Dereli, A. A. (1987). Atılganlık eğitimi programı. *Psikoloji Dergisi*, 6, 124-127.
- Dobson, K. S. (Ed.). (2001). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Dwairy, M. (2004). Culturally sensitive education: Adapting self-oriented assertiveness training to collective minorities. *Journal of Social Issues*, 60, 423-436.
- Erkan, S., & Kaya, A. (Ed.). (2005a). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 1*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Erkan, S., & Kaya, A. (Ed.). (2005b). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 2*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Erkan, S., & Kaya, A. (Ed.). (2007). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları 3*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Flowers, J. V., & Booraem, C. D. (1975). Assertion training: The training of trainers. *The Counseling Psychologist*, 5, 29-36.
- Hayman, P. M., & Cope, C. S. (1980). Effects of assertion training on depression. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 534-543.
- Herzberger, S. D., Chan, E., & Katz, J. (1984). The development of an assertiveness self-report inventory. *Journal of Personality Assessment*, 48, 317-323.
- Jacobowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertive training. *The Counseling Psychologist*, 4, 75-86.
- Lang, A. J., Rimm, D. C., & Loxley, J. (1975). Cognitive-behavioral assertion training procedures. *The Counseling Psychologist*, 5, 37-41.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill.
- Lineberger, M. H., & Calhoun, K. S. (1983). Assertive behavior in Black and White American undergraduates. *The Journal of Psychology*, 113, 139-148.
- Linehan, M. M., & Seifert, R. F. (1983). Sex and contextual differences in the appropriateness of assertive behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 8, 79-88.
- Liss-Levinson, N., Coleman, E., & Brown, L. (1975). A program of sexual assertiveness training for women. *The Counseling Psychologist*, 5, 74-84.
- Manchester City Council Education Department (b.t.). *Assertive skills for every day survival: A training manual*. Manchester.
- Nota, L., & Soresi, S. (2003). An assertiveness training program for indecisive students attending an Italian university. *The Career Development Quarterly*, 51, 322-334.
- Piccinin, S., McCarrey, M., & Chislett, L. (1985). Assertion training outcome and generalization effects under didactic vs. facilitative training conditions. *Journal of Clinical Psychology*, 41, 753-762.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Sanchez, V. C., Lewinsohn, P. M., & Larson, D. W. (1980). Assertion training: Effectiveness in the treatment of depression. *Journal of Clinical Psychology*, 96 (2), 526-529.
- Sever, A. D., Ulupınar, S., & Yerlikaya, Z. (1999, Eylül). *Öğrenci hemşirelerde atılganlık beceri eğitim*

*grubunun değerlendirilmesi*. 35. Ulusal Psikiyatri Kongresi ve Uluslararası Kros-Kültürel Psikiyatri Uydü Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Trabzon, Türkiye.

- Shimuzu, T., Kubota, S., Mishima, N., & Nagata, S. (2004). Relationship between self-esteem and assertiveness training among Japanese hospital nurses. *Journal of Occupational Health*, 46, 296-298.
- Stewart, C. G., & Lewis, W. A. (1986). Effects of assertiveness training on the self-esteem of black high school students. *Journal of Counseling and Development*, 64, 638-641.
- Tavakoli, S., Lumley, M. A., Hijazi, A. M., Slavin-Spenny, O. M., & Parris, G. P. (2009). Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial. *Journal of Counseling Psychology*, 56 (4), 590-596.
- Thompson, K. L., Bundy, E. A., & Broncheau, C. (1995). Social skills training for young adolescents: Symbolic and behavioral components. *Adolescence*, 30, 723-734.
- Thompson, K. L., Bundy, E. A., & Wolfe, W. R. (1996). Social skills training for young adolescents: Cognitive and performance components. *Adolescence*, 31, 505-521.
- Voltan, N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 3, 23-25.
- Voltan, N. (1981). Grupla atılganlık eğitimi ve doğurguları. *Grup Psikoterapileri sempozyumu*, 6, 52-58.
- Wise, K. L., Bundy, K. A., Bundy, E. A., & Wise, L. A. (1991). Social skills training for young adolescents. *Adolescence*, 26, 233-241.
- Wolfe, J. L. & Fodor, I. G. (1975). A cognitive-behavioral approach to modifying assertive behavior in women. *The Counseling Psychologist*, 5, 45-52.
- Wolpe, J. (1973). *The practice of behavior therapy*. (2nd Ed.). New York: Pergamon Press.

## ÖLÇME TEKNİĞİNİN FARKLI BİLİŞSEL STİLLERDEKİ ÖĞRENCİLERİN HAREKET KONUSUNDAKİ KAVRAMSAL BİLGİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Sedat KARAÇAM<sup>‡</sup>, Salih ATEŞ<sup>\*\*</sup>

### ÖZET

Bu çalışmada alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin farklı ölçme teknikleri (çoktan seçmeli, açık uçlu) ile ölçülen hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Bolu ilindeki üç farklı liseden 136 öğrenci (Erkek=87, Kız=49) katılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının 2003-2004 eğitim öğretim yılının birinci döneminde fizik dersinde hareket ve hareket yasaları konularını öğrendikleri varsayılmıştır. Belirtilen eğitim öğretim yılının ikinci döneminin başında öğrencilerin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyleri iki farklı formatta hazırlanmış testle ölçülürken öğrencilerin bilişsel stilleri (alan bağımlı ve alan bağımsız) ise Saklı Figürler Testi (SFT) kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin ANOVA teknikleri kullanılarak analizi sonucunda, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin çoktan seçmeli testten aldıkları puan ortalamaları arasında, alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasına rağmen alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin açık uçlu testten aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmadaki bulguların literatürdeki çalışmalarla ilişkisine bakılmış ve bu bulguların eğitim programı ve öğretmen yetiştirilmesi açısından önemi eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme teknikleri, bilişsel stiller, kavramsal algılama, hareket

### THE EFFECT OF ASSESSMENT TECHNIQUE ON MOTION CONCEPTUAL UNDERSTANDINGS OF STUDENTS HAVING DIFFERENT COGNITIVE STYLE

### ABSTRACT

In this study, the effects of assessment techniques on conceptual understandings of high school students having different cognitive styles (field dependent and field independent) on major concepts of motion were investigated. Participants were 136 students (Male=87, Female=49) from various high schools in Bolu. The subjects of this study were taught motion and motion laws in a high school physics course in the first semester of 2003-2004. After completing the first semester, students' conceptual understanding levels of major concepts of motion were assessed by using two tests developed in different formats. Also, cognitive styles of students (field dependent and field independent) were identified, using the Group Embedded Figure Test (GEFT). Data collected in this study were analyzed, using ANOVA. Results of the study showed that there was a statistically significant difference between field-dependent and field-independent students' conceptual understanding levels which was assessed by using a multiple-choice test. There were not significant differences between field-dependent and field-independent students' conceptual understanding levels which were assessed by using an open-ended test. Finally, the findings of the current and previous studies were compared, and the possible effects of the present study's findings on teaching and learning were discussed.

**Key words:** Assessment techniques, cognitive styles, conceptual understanding, motion laws

<sup>‡</sup> Fen Bilgisi Öğretmeni, 24 Kasım İlköğretim Okulu, Altındağ, ANKARA, Tel: (0312) 350 07 75.  
E-Posta: skaracam2000@yahoo.com

<sup>\*\*</sup> Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gököy Kampusu 14280-BOLU. Tel: (0374) 2541686 Faks: (0374) 2534641, E-Posta: sates0@yahoo.com

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmaların ön plana çıkardığı en önemli kavramlardan birisi bireysel farklılıklardır. Cinsiyet, düşünme becerileri, bilişsel stiller, öğrenme stilleri, zeka alanları, motivasyon stilleri en yaygın araştırılan bireysel farklılıklardandır. Bu alandaki çalışmaların genel amacı öğrencilerde bulunduğu varsayılan bu tür farklılıkların belirlenmesi, öğrenci başarısıyla bu farklılıklar arasındaki ilişkilerin tespiti ve sonuçların öğrenci başarısını artırma yönünde kullanma çabalarıdır. En yaygın olarak araştırılan bireysel farklılıklardan biri bilişsel stillerdir. (Green, 1985; Witkin, Goodenough, Moore, and Cox, 1977; Witkin and Goodenough, 1981; Hayes and Allinson, 1998; Saracho, 1997; Harmon, 1984).

Bilişsel stiller için literatürde birçok farklı tanım yapılmıştır. Green (1985) bilişsel stili bireyin algılama, düşünme, çevresiyle ve diğer bireylerle etkileşiminde kullandığı mevcut yollar olarak tanımlamaktadır. Witkin, Goodenough, Moore, and Cox (1977) bilişsel stili bireyin algılama, düşünme, öğrenme, problem çözme ve yeni bilgiyi mevcut bilgileriyle ilişkilendirme esnasında izlediği yoldaki bireysel farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Witkin ve Goodenough (1981) bilişsel stili, bireyin bilgiyi ezberleme ve yenileme yollarını içerdiği gibi öğrencilerin bilgiyi işleme, edinme ve bilgiye yaklaşım yolları olarak düşünülebileceğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmacılar bilişsel stilin amaca erişmeden ziyade amaca ulaşmak için izlenen yolları içerdiğini ve uzun yıllar sonunda oluştuklarına dikkat çekmektedirler. Hayes ve Allinson (1998) bilişsel stilin bireylerin bilgiye yaklaşım tarzlarında, yeni edinilen bilgiyi mevcut bilgileriyle organize etmelerinde yorumlamalarında ve bu yorumları yaşamlarına uyarlamaları esnasında tercih ettikleri yollar olarak tanımlamaktadır. Messick (1976) ve Saracho (1997) bilişsel stili, bireyin algılama, hatırlama ve problem çözme yollarına karar vermesinde etkili tutumları, tercihleri ve mevcut stratejileri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Harmon (1984) tutum ve bilişsel stil ilişkisinde tutum ve yeteneklerin bir işi yapmak için bireye güç verdiğini, bilişsel stilin ise bu gücü kullanmak için bireye yol gösterdiğini ifade etmektedir.

Bilişsel stiller yukarıda görüldüğü gibi farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar bilişsel stil tanımlarına göre kendi ölçme araçlarını geliştirmişler ve bulguları doğrultusunda bireylerin sahip oldukları bilişsel stilleri farklı şekillerde sınıflamışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin bilişsel stilleri Witkin ve Goodenough (1981)'un sınıflamasında olduğu gibi alan bağımlı/alan bağımsız olarak gruplandırılacaktır.

Öğrencilerin bilişsel stilleri (Alan bağımlı/alan bağımsız) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulguları genel olarak alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin alan bağımlı öğrencilerden daha başarılı veya aynı düzeyde olduklarını göstermektedir (Bahar & Hansell, 2000; Tinajero & Paramo, 1997; Gray, 1997; Ziane, 1996; Johnstone & Al-Naeme, 1991; Witkin et al., 1977). Fizik dersinde öğrenci başarısı ile bilişsel stilleri araştıran sınırlı sayıda çalışmanın bulguları alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilere göre fizik problemlerini çözmede daha başarılı olduklarını göstermektedir (Ziane, 1996; Ateş ve Karaçam, 2005; Ates and Cataloğlu, 2007).

Bilişsel stillerin bireylerin soruyu algılamaları ve soruları çözüm stratejileri üzerinde etkisi olması nedeniyle son yıllarda yapılan birçok çalışmada alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiller ile bireylerin farklı ölçme teknikleriyle ölçülen başarıları arasındaki ilişki ele alınmıştır (Bahar ve Hansell, 2000; Jamieson, 1992; Lu ve Suen, 1995; Ateş ve Karaçam, 2005; Ates and Cataloğlu, 2007 ).

Witkin ve Diğ. (1977) alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin yapılandırılmamış problemler, etkinliklerdeki yanlış yapılar ve problemlerin açık olmayan ipuçlarını fark edebildiklerini, alan bağımlı bireylerin ise soruları analiz edebilme yeteneklerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle alan bağımsız öğrencilerin bu yetenekleri nedeniyle çoktan seçmeli soru formatlarında daha avantajlı oldukları ileri sürülmektedir (Murphy, 1988; 1991; Burkhalter

and Schorer, 1985).

Bahar ve Hansell (2000) alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin kelime iletişim testi ve yapılandırılmış iletişim gridi teknikleri ile ölçülen biyoloji dersindeki öğrenci başarılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin kelime iletişim testindeki başarıları ile bilişsel stilleri arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan yapılandırılmış iletişim gridi tekniği kullanılarak ölçülen öğrenci başarısında ise alan bağımsız ve alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin arasında alan bağımsız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jamieson (1992) alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin boşluk doldurma tipi sorular içeren dil bilgisi testinde alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Lu ve Suen (1995) yaptıkları çalışmada bilişsel stillerin, öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan performans ölçme etkinliği ve çoktan seçmeli testler ile ölçülen başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada eğitim psikolojisi dersinde ve 102 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları performans ölçme etkinliğinde alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını fakat çoktan seçmeli testte ise alan bağımsız ve alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Bu bulgular ölçme ve değerlendirme konusunda önemli bir sorunu gündeme getirmektedir. Eğer farklı ölçme teknikleri kullanılarak ölçülen öğrenci başarıları arasında farklılıklar görülüyorsa (Sencar and Eryılmaz, 2004; Ateş ve Karaçam, 2005; Ates and Cataloğlu, 2007), daha önce yapılan ve bilişsel stiller ile fizik başarısı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların bulguları bu bağlamda revize edilmelidir. Ateş ve Karaçam (2005) farklı ölçme teknikleri kullanarak ölçtükleri öğrencilerin hareket konusundaki kavramları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Ates and Cataloğlu (2007) üniversite öğrencilerinin hareket konusundaki kavramları algılama düzeyleri ve aynı konudaki geleneksel bölüm sonu problemleri çözme becerileri ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin kavramsal algılamaları ile bilişsel stiller arasında bir ilişkinin olmadığını fakat geleneksel bölüm sonu problemleri çözme becerileri ile öğrencilerin bilişsel stilleri arasındaki alan bağımsız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Acaba hareket konusunda öğrencilerin kavramsal algılamaları ile bilişsel stiller arasındaki olası ilişki ölçme tekniğinin türüne de bağımlıdır?

### **Araştırmanın Amacı:**

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerin bilişsel stilleri (alan bağımlı ve alan bağımsız) ile farklı ölçme teknikleri (çoktan seçmeli ve açık uçlu) kullanılarak ölçülen hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

## 2. YÖNTEM

### **2.1. Metot:**

2003-2004 öğretim yılı bahar döneminin başında yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bütün sınıflarda hareket konusu 2003-2004 öğretim yılının birinci döneminde işlenmiştir. İkinci dönemin başında araştırmaya katılan üç farklı lisedeki öğrencilere hareket konusundaki kavramsal algılama düzeylerini ölçmek için bir çoktan seçmeli test bir de açık uçlu test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için Saklı Figürler Testi (SFT) uygulanmıştır.

Her sınıfta uygulamanın ilk günü öğrencilere çoktan seçmeli test uygulanmıştır. İkinci gün ise açık uçlu test uygulanmıştır. Uygulamanın üçüncü günü ise SFT uygulanmıştır. SFT'nin uygulanma amacı ve cevaplama şekli uygulanmadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmış.

Uygulama sonunda araştırmada toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizlerinde ANOVA teknikleri kullanılmıştır.

## 2.2. Örneklem:

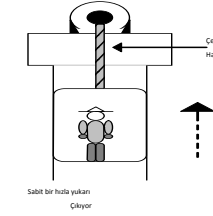
Çalışmanın örneklemini, Bolu ilindeki üç farklı lisede okuyan 136 (Erkek=87, Kız=49) öğrenci oluşturmaktadır. Bolu ilindeki liseler yüksek, orta ve düşük seviyeli olarak sınıflandırılmış ve her seviyeden yaklaşık eşit sayıda öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir. Liselerin yüksek, orta ve düşük olarak sınıflandırılması OKS sınavında öğrencilerin aldığı ve liseye yerleştirme sınavında kullanılan puan ortalaması dikkate alınmıştır. Bolu ilindeki fen lisesi yüksek, iki Anadolu lisesi orta ve iki düz lise düşük seviyeli lise olarak kabul edilmiştir. Fen lisesinin birinci sınıflarından rasgele seçilen iki sınıf, Anadolu liselerinin lise ikinci sınıflarından rasgele birer sınıf ve iki düz lisenin ikinci sınıflarından rasgele iki sınıf bu çalışma için seçilmiştir. Fen lisesinden birinci sınıflar diğer liselerden ikinci sınıfların çalışmaya katılmasının sebebi hareket konusu fen lisesinde birinci sınıflarda diğer liselerde ikinci sınıflarda okutulmasından dolayıdır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları:

**2.3.a. Kuvvet Konuları Kavram Testi (KKKT):** Araştırmada öğrencilerin hareket konusundaki kavramsal algılama düzeylerini ölçmek için Kuvvet Konuları Kavram Testi (KKKT) kullanılmıştır. Bu test lise ve üniversite öğrencilerinin hareket konusundaki temel kavramları anlama düzeylerini ve bu kavramlar hakkındaki ön bilgilerini ölçmek için Hestenes, Wells ve Swackhamer tarafından geliştirilen bir testtir. Hestenes, Wells ve Swackhamer (1992) tarafından geliştirilen bu test (The Force Concept Inventory) çoktan seçmeli bir yapıdadır. Test dünyanın değişik ülkelerinde yaklaşık yirmi bin lise ve üniversite öğrencisine uygulanmış hareket ve hareket yasaları konusunda standart bir test haline gelmiştir. Test Çataloğlu tarafından Türkçe'ye çevrilerek adaptasyon çalışması yapılmıştır (Çataloğlu, 1996). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin puanları temel alınarak hesaplanan testin alfa güvenilirlik katsayısı 0,60 olarak bulunmuştur. Öğrenciler arasında sıkça rastlanan kavram yanlışları bu testin maddelerindeki seçeneklerde çeldirici olarak kullanılmıştır. Hestenes et al. (1992) testin uygulandığı gruplardan elde edilen verilerin hem öğrencilerin mekanikteki belirli kavramlar hakkındaki anlama düzeylerini hem de o konudaki kavram yanlışlarını belirlemek için kullanılabilceğini belirtmektedir. Testte bulunan ve Newton'un I. Hareket yasasıyla ilgili kavramsal bilgi düzeyini ölçmek için kullanılan sorulara bir örnek Şekil 1'de görülmektedir.

Testte bulunan bir soruya verilen yanlış bir cevaptan öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışlığı belirlenebilirken soruya verilen doğru bir cevaptan öğrencinin kavrama yüklediği anlamın bilimsel olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. KKKT 29 sorudan oluşmakta ve öğrencilerin testten aldıkları puan 0-29 aralığında değişmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin test sorularına verdiği doğru cevaplar dikkate alınmış ve toplam doğru cevap sayısı bir öğrencinin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Şekil 1: KKKT'ne ait bir örnek soru



Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, asansör çelik halatlarla sabit bir hızla yukarıya doğru çekiliyor. Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur? Şekildeki düzenekte tüm sürtünmeler önemsizdir.

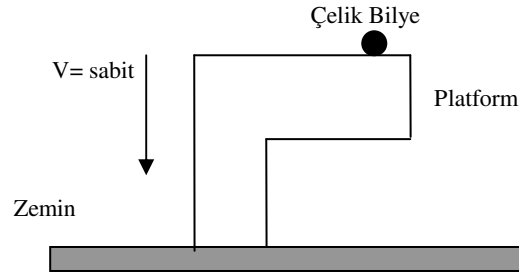
- Asansöre çelik halatlar tarafından etkiyen kuvvet, asansöre etkiyen yerçekimi kuvvetinden daha büyüktür.
- Asansöre çelik halatlar tarafından etkiyen kuvvet, asansöre etkiyen yerçekimi kuvvetine eşittir.
- Asansöre çelik halatlar tarafından etkiyen kuvvet, asansöre etkiyen yerçekimi kuvvetinden daha küçüktür.
- Asansör çelik halatlar tarafından etkiyen kuvvetten değil, halatların kısılmasından dolayı yukarı çıkar.
- Asansöre çelik halatlar tarafından etkiyen kuvvet, aşağıya doğru etkiyen yerçekimi ve hava basıncı kuvvetlerinin toplamından daha büyüktür.

**2.3.b. Açık Uçlu Test (AUT):** Bu çalışmada öğrencilerinin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından bir açık uçlu test (AUT) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu testin çoktan seçmeli test olan KKKT ile aynı konularda aynı oranda soru içermesi için KKKT'nde belirtilen konulardaki soru sayısı ve dağılım yüzdesi dikkate alınmıştır. Bu süreçte KKKT'nin içerdiği her bir kavram için AUT'te bir soru hazırlanmıştır. AUT'teki her bir sorunun KKKT'deki belirtilen konu ve kavrama ait olup olmadığına fizik eğitimi alanından bir uzman ve 3 fizik öğretmeninden oluşan komisyon tarafından karar verilmiştir. Bunun yanında AUT soruları hazırlanırken testin bu konularda öğrenciler arasında yaygın olarak görülen kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilecek nitelikteki soruları da içermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca AUT sorularının okunabilirliği ve anlaşılabilirliğini test etmek için bu test çalışmaya katılan lise öğrencilerinin dışında seçilen 114 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ön çalışmada öğrencilerden alınan dönütlere göre teste son hali verilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin puanları temel alınarak AUT'in hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin KKKT ve AUT'den aldıkları puanlar arasındaki korelasyona bakıldığında zaman korelasyon katsayısı  $r=0.57$  ve bu katsayının  $\alpha=0.01$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. AUT 16 sorudan oluşmakta ve yaklaşık olarak 40 dakika cevaplama süresi gerekmektedir. Şekil 1'de gösterilen KKKT'ne ait soru ile aynı kavramsal bilgiyi ölçtüğü kabul edilen AUT'e ait bir soru Şekil 2'de görülmektedir.



**Şekil 2:** AUT'e ait bir örnek soru

Aşağıdaki Şekil, bir çelik bilyenin hidrolik düzenek sayesinde aşağıya doğru sabit hızla hareket ettiği bir platformu göstermektedir. Sistemdeki bütün sürtünmeleri ihmal ediniz.



**Soru:** Platform ile birlikte **sabit hızla** aşağıya doğru hareket eden çelik bilye üzerine etkiyen (uygulanan) kuvvetleri yönlerini de dikkate alarak şekil üzerinde gösteriniz.

Öğrencilerin AUT sorularına verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından geliştirilen derecelendirme ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Derecelendirme ölçeği en düşük 0 ve en yüksek 4 puandan oluşan beş performans seviyesi içermektedir. Öğrencilerin bu testten alabilecekleri puanlar 0 ile 64 arasında değişmektedir. Derecelendirme ölçeği kullanılarak belirlenen öğrenci puanlarının güvenilirliğini belirlemek için yirmi öğrencinin AUT sorularına verdikleri cevaplar hazırlanan derecelendirme ölçeğine göre beş fizik öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Öğretmenlerin puanları arasında %85'lik bir uyum gözlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin AUT'den aldıkları puanlar hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyi olarak kabul edilmiştir.

**2.3.c. Saklı Figürler Testi (SFT):** Araştırmada öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için "Saklı Figürler Testi" (SFT) kullanılmıştır. SFT öğrencilerin düşey çizgileri algılama yeteneklerinden yola çıkarak alan bağımlı, alan bağımsız ve alan orta bilişsel stillerini belirlemek için geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış standart bir testtir (Witkin, Goodenough, Moore & Cox, 1977). Birçok bilimsel çalışmada lise ve üniversite öğrencilerine uygulanan bu test Bahar tarafından Türkçe'ye çevrilerek adaptasyon çalışması yapılmış ve alfa güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur (Bahar, 2003).

Bu testte öğrencilerden karmaşık arka planda saklı olan örnek şekli fark edip tanımlamaları ve çevresini kalemle çizmeleri beklenmektedir. Testte 20 karmaşık şekil bulunmakta ve testi tamamlamak için 20 dakika süre verilmektedir. Karmaşık arka planda en çok şekli doğru bulan öğrenciler alan bağımsız olarak, en az şekli doğru bulan öğrenciler de alan bağımlı olarak sınıflandırılmaktadır. Tabi ki bu iki sınıf arasında bir orta bölüm vardır. Orta bölümde kalan öğrenciler ise alan orta olarak adlandırılmaktadır. Bu sınıflamayı yapmada Alamolhodaei (1996) tarafından geliştirilen formül kullanılmaktadır. Bu formüle göre; standart sapmanın dörtte birinin ortalama ile toplanması sonucunda elde edilen sayıdan daha fazla doğru şekil bulanlar alan bağımsız, standart sapmanın dörtte birinin ortalamadan çıkartılması ile elde edilen sayıdan daha az doğru şekil bulan öğrenciler ise alan bağımlı olarak sınıflandırılmaktadır. Buldukları doğru şekil sayıları bu iki sayı arasında kalan öğrenciler ise alan orta bilişsel stille sahip öğrenciler olarak sınıflandırılmaktadır.

### 3. BULGULAR

Öğrencilerin bilişsel stillerini (Alan bağımlı/alan bağımsız) belirlemek için uygulanan SFT'den alınan puanların ortalaması ve standart sapması Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** SFT verilerinin ortalama ve standart sapması.

N	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	$\bar{x}$	ss
136	20	2	13,2	4,05

Tablo 1'deki verilere göre öğrencilerin bilişsel stillerinin belirlenmesi için Alamolhodaei (1996) tarafından geliştirilen formülün kullanılması sonucunda bilişsel stilleri sınıflamada kullanılacak doğru cevap sayı aralıkları şu şekilde belirlenmiştir; 0-12 arası doğru cevap alan bağımlı, 13 ve 14 doğru cevap alan orta ve 15-20 doğru cevap arası alan bağımsız. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel stilleri ile ilgili nicel bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin bilişsel stillerine ilişkin nicel bulgular.

	Alan Bağımlı	Alan Orta	Alan Bağımsız	Toplam
N	53	25	58	136
%	39	18	43	100

Birçok çalışmada olduğu gibi iki uç bilişsel stillerdeki öğrencilerin puanlarının karşılaştırılması için alan orta bilişsel stile ait öğrenciler bu aşamadan sonra dikkate alınmayacaktır (Alamolhodaei, 1996; Ateş ve Karaçam, 2005; Ates and Cataloğlu, 2007). Öğrencilerin farklı ölçme teknikleri ile ölçülen ve fizik dersi hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeylerini gösteren KKKT ve AUT'den alınan puanlar yüzölçümüne dönüştürülmüştür. Öğrencilerin bu iki teknikten aldıkları yüzölçümüne ilişkin puanlarına ait istatistikler Tablo 3'de görülmektedir.

**Tablo 3.** Test tekniklerine göre öğrencilerin puanlarına ait istatistikler

Ölçme Tekniği	N	Mak. Puan	$\bar{x}$	ss
KKKT	136	100	33	12
AUT	136	100	47	15

Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin KKKT ve AUT'den aldıkları puanların ortalamaları Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Bilişsel stillere göre KKKT ve AUT'den alınan puanlara ait istatistikler.

Bilişsel Stiller	N	KKKT		AUT	
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Alan Bağımlı	53	26,9	11	44,3	18
Alan Bağımsız	58	38,0	11	49,8	12

Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stille sahip öğrencilerin KKKT ve AUT'den aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Analize ait istatistikler Tablo 5 ve Tablo 6'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Bilişsel stillere göre KKKT puanlarına ait ANOVA sonuçları.

		Kareler Toplamı	ss	Ortalamalar Karesi	F	p
<b>Bilişsel Stiller</b>	Gruplar Arası	3415,7	1	3415,71	25,2	0,000
	Grup İçi	14752,6	109	135,34		
	Toplam	18168,3	110			

Tablo 5 incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin KKKT'den aldıkları puanların ortalamalar karşılaştırıldığında,  $\alpha=0,05$  seviyesinde istatistiksel olarak alan bağımsız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Bilişsel Stillere Göre AUT Puanlarının Ortalamalarına Ait ANOVA Sonuçları.

		Kareler Toplamı	ss	Ortalamalar Karesi	F	p
<b>Bilişsel Stiller</b>	Gruplar Arası	829,45	1	829,45	3,43	0,08
	Grup İçi	26350,0	109	241,74		
	Toplam	27179,4	110			

Tablo 6 incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin AUT'den aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında,  $\alpha=0,05$  seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan analizler sonucunda, alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin KKKT'den aldıkları puanların ortalamaları arasında alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülürken alan bağımsız ve alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin AUT'den aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgular farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin hareket konusundaki kavramsal algılama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçlarının ölçme tekniğinin türüne bağlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada alan bağımlı ve bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin sadece çoktan seçmeli bir yapıda olan ölçme aracının puanları arasında bir fark görülürken aynı öğrencilerin açık uçlu yapıdaki bir ölçme aracıyla ölçülen puanları arasında bir fark görülmemektedir. Bu bulgular, bu alanda daha önceden yapılan araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir (Donnarumma, Cox ve Beder, 1980; Burkhalter ve Schaer, 1985; Crow ve Piper, 1986; Okebukola, 1986; Lu ve Suen, 1995).

Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının en temel nedenlerinden birisi farklı türlerdeki ölçme araçlarının cevaplandırılma sürecinde farklı bilişsel ve devinşsel yetenekler gerektirmesi ve alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmalarıdır. KKKT'de (çoktan seçmeli formattaki bir test) öğrencilerden yanlışlar arasından doğruları seçmelerini beklemektedir. Witkin ve diğ. (1977) alan bağımsız bilişsel stile sahip bireyler yapılandırılmamış etkinliklerdeki yanlış yapıları ve problemlerde açık olmayan ipuçlarını fark etme bakımından alan bağımlı bilişsel stile sahip bireylere göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bu özelliğin alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilere soruları daha kolay analiz edebilme imkanı sağlaması nedeniyle çoktan seçmeli türdeki ölçme araçlarını cevaplamada bir avantaj sağladığı ileri sürülmektedir (Murphy, 1982; Murphy, 1988; Murphy, 1991; Crow ve Piper, 1986; Okebukola, 1986; Bahar ve Hansell, 2000).

Alan bağımlı ve bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin AUT puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan bağımlı ve bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin AUT puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı çıkmamasının nedeni,

AUT'de soruların içerdiği ipuçlarının ve sorularda istenenlerin çok açık bir şekilde ifade edilmesi olabilir. Bu bağlamda alan bağımsız öğrencileri alan bağımlı öğrencilerden ayıran en belirgin özellik olan karmaşık yapılar içinden gerekli bilgiyi çıkarıp alma zihinsel becerisinin sağladığı avantajları ortadan kaldırmış olabilir. Witkin ve diğ. (1977) ve Frank (1984) yapılacak olan işler ile ilgili direktifler açık bir şekilde ifade edilirse ve öğrenilecek konular tanıdık ise öğrenci başarısının bilişsel stillere göre değişkenlik göstermeyebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte açıkça görülmektedir ki bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında uygulamacılar ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunula bilinir.

#### Uygulamalar için Öneriler:

1. Fizik eğitimi-öğretiminde, öğrencilerin fizik başarısını belirlemek için mümkün olduğu kadar farklı ölçme tekniklerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.
2. Ders kitaplarının içerikleri yeniden düzenlenmeli, öğrencilerin dikkatini çekecek, öğretmenlere farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini tanıtmada, uygulamada rehberlik edecek şekilde düzenlenmelidir.
3. Merkezi olarak yapılan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), İlköğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı (OÖKSS) gibi sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanılmakta ve bu ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciler bir üst öğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. Yapılan bu sınavların daha objektif sonuçlarla öğrencileri yerleştirmesi için belirtilen sınavlara ilaveten farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de bu seçme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir.

#### Araştırmacılar için Öneriler:

1. Fizik eğitimi alanında yapılan birçok çalışmada tek bir ölçme ve değerlendirme tekniğinin verileri kullanılarak sonuçlar ve öneriler sunulmaktadır. Daha objektif sonuçlar elde etmek bakımından aynı çalışmada birden çok ölçme tekniği kullanılması gerekmektedir.
2. Başka bir araştırmada farklı ölçme tekniklerinin farklı bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanabilir.
3. Araştırmada öğrencilerin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyleri ele alınmıştır. Diğer bir araştırmada farklı konularda veya derslerde benzer çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Alamolhodaei, H. (1996). A Study in Higher Education Calculus and Students' Learning Styles, Ph. D. Thesis, University of Glasgow.
- Ates, Salih & Cataloglu, Erdat (2007). The Effects of Students' Cognitive Styles on Conceptual Understandings and Problem Solving Skills in Introductory Mechanics. Research in Science and Technological Education, 25, 2, 167-178.
- Ateş S. ve Karaçam S. (2005). "Farklı Ölçme Tekniklerinin Lise Öğrencilerinin Hareket ve Hareket Yasaları Konularındaki Kavramsal Bilgi Düzeyine Etkisi," Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 10, 1-17.
- Bahar, M. &, Hansell, M. H. (2000). "The Relationship Between Some Psychological Factors And Their Effect On The Performance Of Grid Questions And Word Association Tests," Educational Psychology, 20, 3, 346 – 364.
- Bahar, M. (2003). "The effect of instructional methods on the performance of the students having different cognitive styles," Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 26-32.
- Burkhalter, B., and Schaer, B. (1985). "The Effects of Cognitive Style and Cognitive Learning in a Non-traditional Educational Setting," Educational Research Quarterly, 9, 4, 12-18.
- Crow, L. W., & Piper, M. K. (1986). "A Study of Field Independent-biased Mental ability Test in Community College Science Classes," Journal of Research in Science Teaching, 23, 817-822.
- Catalioğlu, E. (1996). Promoting teachers' awareness of students' misconceptions in introductory mechanics. Unpublished Master Thesis, METU, Ankara, Turkey.
- Donnaruma, T., Cox, D., and Beder, H. (1980). "Success In High School Completion Program And Its

- Relation To Field Dependence-Independence,” *Adult Education*, 30, 4, 222-232.
- Frank, B. M. (1984). “Effect of Field Independence-Dependence and Study Technique on Learning From a Lecture,” *American Educational Research Journal*, 21, 669-678.
- Gray, C. (1997). A study of factors affecting a curriculum innovations in university chemistry. Ph. D. Thesis, University of Glasgow.
- Green, K. (1985). *Cognitive Style: A Review of the Literature*. Chicago: Johnson O’ Connor Research Foundation.
- Harmon, H. B. J. (1984). A Correlational Study of Correspondence Between Achievement in Calculus and Complementary Cognitive Style (Learning), Ph. D. Thesis, Wayne State University.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1998). “Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organizations,” *Human Relations*, 51, 847-871.
- Hestenes, D, Wells, M., & Swachhamer, G. (1992). Force Concept Inventory, *Physics Teacher*, 30, 141-153.
- Jamieson, J. (1992). “The Cognitive Styles Of Reflection/Impulsively And Field Independence/Dependence And Esl Success,” *The Modern Language Journal*, 3, 2, 491-499.
- Johnstone, A. H., & Al-Naeme, F. F. (1991). Room for scientific thought. *International Journal of Science Education*, 13(2), 187-192.
- Lu, C., & Suen, J. (1995). “Assessment Approaches and Cognitive Styles,” *Journal of Educational Measurement*, 32, 1-17.
- Messick, S. (1976). *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, P. (1991). “Gender differences in pupils’ reactions to practical work,” In B. Wool-nough (Ed.), *Practical science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Murphy, P. (1988). “Gender and assessment.” *Curriculum*, 9, 165-174.
- Murphy, P. (1982). “Sex Differences in Objektive Test Performance,” *British Journal of Educational Psychology*, 52, 213-219.
- Okebukola, P. A. (1986). “The Influence of Preferred Learning Styles on Cooperative Learning in Science,” *Science Education*, 70, 509-517.
- Saracho, O. N. (1997). *Teachers’ and Students’ Cognitive Styles in Early Childhood Education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Sencar, S. & Eryılmaz, A. (2004). Factors mediating the effect of gender on ninth-grade Turkish students’ misconceptions concerning electric circuit. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 6, 603-616.
- Tinajero, C. & Paramo, M.F. (1997). Field dependence/Field independence and academic achievement: a re-examination of their relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 199-212.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R., Moore, C. A., & Cox, P. W. (1977). “Field- Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educatinal Implication,” *Review of Educatinal Research*, 47, 1-64.
- Witkin, H. A. & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins Field Dependence and Field Independence*. New York: International University Press, Inc.
- Ziane, J. H. (1996). The application of information processing theory to the learning of physics. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Glasgow, Scotland.

## İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN BAZI FEN KAVRAMLARIYLA İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNİN SINIF SEVİYESİNE GÖRE İNCELENMESİ

Hasan BAKIRCI §, Sümeyye SUBAY \*\*, Filiz MİDYATLI \*\*\*, Nedime ÜNSAL \*\*\*\*

### ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin günlük hayatta karşılaştıkları temel fen kavramlarına ilişkin düşüncelerinin sınıf seviyesine göre değişimi incelenmiştir. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde bulunan, Turhan Feyzioğlu İlköğretim Okulu 6-7-8. sınıf öğrencilerinden 26’şar öğrenciye, toplamda 78 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Veriler hayvan, bitki, kuvvet, ışık, elektrik ve hâl değişimi kavramlarını içeren 18 soruluk bir tanılayıcı test ve 9 öğrenciyle yapılan mülakat sonucu elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı; mülakatların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kavramlara ilişkin bilimsel gerçeklere uygun olan bilgileriyle birlikte bilimsel gerçeklere uygun olmayan bilgilerinin de olduğu saptanmıştır. Genel olarak sınıf seviyesi arttıkça bilimsel ifadelerin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat gelişimsel olarak bakıldığında 7. sınıfların 6 ve 8. sınıflara göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Fen kavramları, Bilimsel düşünme

### ANALYSIS OF 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, AND 8<sup>th</sup> GRADE STUDENTS’ IDEAS ON SOME SCIENCE CONCEPTS

### ABSTRACT

In this research changes in students’ thinking on some basic science concepts such as animals, plants, light, force, etc. by grade were investigated by obtaining data from 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>. and 8<sup>th</sup> grade students. The research was conducted in Turhan Feyzioğlu primary school in Ankara in the 2007-2008 academic year. Present study was conducted with 78 students, approximately 26 students from each grade level. The data were collected by applying a diagnostic test which has 18 questions about animals, vegetables, force, light, electricity, and change of state and interviewing 9 students. In the analysis of quantitative data, SPSS was used. In the analysis of interview data, descriptive qualitative analysis was applied. Based on research findings, it was determined that students have scientific knowledge about scientific concepts as well as knowledge that is not scientific. Findings also show that the use of scientific expressions increases as the grade level increases. However, in some of the concepts, 7<sup>th</sup> grade students showed lower performance than 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students.

**Key Words:** Science concepts, Scientific thinking

§ Arş. Gör. KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Söğütlü/ Trabzon,

E-Posta: hasanbakirci09@gmail.com, 0533 353 6359.

\*\* Fen ve Teknoloji Öğretmeni Y.Y.Ü. Eğt. Fak. İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. Y. Lisans Öğrencisi, E-Posta:sümeyyesubay@hotmail.com

\*\*\* Fen Teknoloji Öğretmeni Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi.

E-posta: filizmidyatli@yahoo.com

\*\*\*\* Fen Teknoloji Öğretmeni E-Posta: nedimeunsal\_06@hotmail.com

## 1. GİRİŞ

Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan, aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı gerektiren bir bilimdir. Fen, sabit ve kesin bilgiler bütünü değildir. Bilgiler sürekli gelişim ve değişim içindedir (M. E. B, 2005). Bilgi çağı içinde bulunan insan, gelişimi takip etmek durumundadır. Günümüz eğitim sistemi öğrencilere ihtiyacı olan bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için bilimsel yöntem süreciyle ilgili becerileri kazanabilmeleri gerekir (Şimşek, 2007). Bu sebeple, son yıllarda öğrenme-öğretme sürecinin doğasını açıklamak, öğrencilere bilgiye ulaşma becerisini kazandırabilmek için pek çok öğrenme teorisi arasından yapılandırmacı öğrenme teorisi benimsenmiştir (Özmen, 2004).

Çocukların düşüncelerinin gelişiminde, günlük konuşma dilinde kullanılan kelimeler de etkilidir. Fen derslerinde öğretilen konunun içinde geçen kelimelerin bilimsel anlamı ile günlük dildeki anlamı birbirinden farklı ise çocuk problem yaşar. (Gilbert ve Osborne, 1980; Gilbert, Watts ve Osborne, 1982; Osborne ve Wittrock, 1983; Watts ve Zylbersztajn, 1981). Dolayısıyla çocuk, kavramı doğru şekilde oluşturmakta zorlanır. Örneğin; hayvan kelimesi günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bir kelime olmasına rağmen bilimsel dilde sahip olduğu anlamda kullanılmaz. Bu yüzden çocuklar, hayvan kavramıyla ilgili bilimsel olarak kabul edilen gerçeklerin dışında düşünceler geliştirebilirler (Bell and Freyberg, 1985).

Driver ve Bell (1986)'e göre birçok ülkede öğrencilerin çoğuna bilimsel kavramlar anlamalarına fırsat vermeyecek öğretim yöntemleriyle aktarılmakta, bu da öğrencilerin pasif olmalarına ve konuları ezberlemelerine ve dolayısıyla da anlamadıkları bu bilimsel kavramları günlük hayatlarında kullanamamalarına neden olmaktadır (Aydın ve Uşak, 2003). Soylu ve İbiş (1999)'e göre fen derslerinde öğretmenin görevi, öğrencilere kalıplaşmış bilgileri olduğu gibi aktarmak değil; onların ilgi ve beklentilerine uygun olarak, çevrelerindeki olgu ve olaylar hakkındaki kendi izlenimlerini bilgi düzeyine çıkarmaktır. Öyle ki, fen konuları öğrencinin ilgisine en fazla muhatap olan konulardır. Öğrencinin öğrenme ve araştırma sınırlarının genişliğini de dikkate alırsak öğrenciyi, küçük bir bilim adamı olarak düşünebiliriz (Yağbasan ve Gülççek, 2003). Günlük kavramlar okul dışında gerçekleşen deneyim ve etkileşimlerle oluşurken, bilimsel kavramlar, formal fen derslerindeki, deneyim ve etkileşimle oluşmaktadır (Shepardson, 1999).

Harlen (1993)'e göre ancak bireyler her zaman beklenildiği gibi bilimsel olarak doğru kabul edilen önermelerde bulunmazlar. İlk etapta bu düşünceler “kavram yanılgıları” olarak adlandırılmıştır fakat daha sonra artan araştırmalarla birlikte “alternatif kavramlar” ve “çocukların bilimi” isimleri pek çok araştırmacı tarafından daha çok benimsenmiştir (Akt. Şimşek, 2007). Bu araştırmada öğrencilerin kavramlar üzerinde bilimsel olarak uygun olmayan düşüncelerinin üzerinde durulduğu gibi, doğru olarak kabul edilen düşüncelerinin de üzerinde durulmuş, ilerleyen sınıf seviyelerine göre bilimsel olarak doğru kabul edilen düşüncelerin nasıl değiştiği incelenmiştir. Hem hatalı hem de doğru düşünceler birlikte incelenmiştir. Bu sebeple araştırmaya “kavram yanılgıları” başlığı değil “çocukların düşünceleri” başlığı uygun görülmüştür.

Bitki, hayvan, kuvvet, ışık, elektrik, hal değişimi kavramlarının fen bilimlerinin en temel kavramları olarak görülmesi, özellikle bu kavramların tam öğrenilmemesinin öğrencilerin ileriki öğrenmelerini etkileyeceği düşüncesi ve yapılan pek çok kavram yanılgısı araştırmalarının bu kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Boz, 2005; Palmer, 2001; Şimşek 2007; Watts, 1985; Yıldırım, 2002). Bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde çalışmanın problemi: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, sınıf seviyesine göre hayvan, bitki, kuvvet, ışık, elektrik ve hal değişimi kavramlarına ilişkin düşünceleri nelerdir, sınıf düzeyleri ilerledikçe öğrencilerin

düşünceleri nasıl bir değişim göstermektedir?

Çocuklar okul sıralarına gelmeden önce günlük hayatta fenle ilgili birçok durumla karşılaşmaktadırlar. Doğaya meraklı olan çocuklar etraflarındaki dünya ile ilgili birçok düşünce üretirler. Harlen (1993)'e göre dünya hakkında bildiklerini organize etmek için “önbilimsel yollar” oluştururlar. Bu yolla öğrenilmiş bilgiler ileride öğreneceği yeni bilgilerin temelini oluşturacaktır. Bu dönemde çocuklar mutlaka bilimsel geçerliliği olmayan düşünceler de edineceklerdir. Çocuklar için özellikle fenle ilgili temel kavramların öğrenilmeye başlandığı ilköğretim dönemi önem taşımaktadır. Bu dönemde öğrencilerin temel kavramlar hakkındaki hatalı düşünceleri öğrenilirse gerekli önlemler alınabilir, bu yönde çalışmalar yapılabilir. Çalışma bu bağlamda önem taşımaktadır.

### 1.1. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, günlük hayatta bazı fen kavramlarına (hayvan, bitki, kuvvet, ışık, elektrik ve hal değişimi) dair gözlemedikleri olaylarla ilgili düşüncelerini ilerleyen sınıf seviyesiyle birlikte incelemektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki ilköğretim okullarının ikinci kademeleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Turhan Feyzioğlu İlköğretim Okulu ikinci kademe öğrencilerinden oluşan 78 kişilik bir grup oluşturmaktadır.

Örneklem kolay ulaşılabilirlik açısından uygulama okullarından seçilmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma, temel olarak nicel verilerin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak tanılayıcı test kullanılmıştır. Tanılayıcı test Şimşek (2007)' in doktora tezinden alınmıştır. Bu testte Osborne ve Gilbert (1980) tarafından geliştirilen “olaylarla mülakat” ve “örneklerle mülakat” tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu tekniklerde, araştırılan konuyla ilgili çizimler kullanılarak çocuklara çizimlerde gördükleri ile ilgili ne düşündükleri sorularak onlara en doğru gelen seçeneğin işaretlenmesi istenir (Akt. Şimşek, 2007). Tanılayıcı test 18 sorudan oluşmaktadır. Soruların bir kısmı birden fazla cevabı olan sorulardan, bir kısmı da tek cevablı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Testin güvenilirliği uzmanlarca Cronbach Alpha 0.78 olarak bulunmuştur. Nitel verilerin toplanmasında mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu verilerin yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

18 soruluk tanılayıcı test 6-7 ve 8. sınıftan 26'şar öğrenciye toplamda 78 öğrenciye uygulanmıştır. Tanılayıcı testle toplanan veriler SPSS programına aktarılmış, crosstabs veri analizi ile yüzdelikleri hesaplanmış ve sorulara verilen cevapların dağılımı tablolarla gösterilmiştir. Çoktan seçmeli test daha fazla öğrenciye ulaşmak için seçilmiştir.

Tanılayıcı test uygulandıktan sonra 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 3'er kişiyle toplamda 9 öğrenciyle mülakat yapılmıştır. Bu şekilde öğrencinin teste aktaramadığı düşüncelerini öğrenmek mümkün olmuştur.

Mülakatlar videoya kaydedilmiş ve analizi bulgulara katılmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini öğrenebilmek için mülakat gerekli görülmüştür.

### 3. BULGULAR ve YORUM

#### 3.1. Çalışmada Elde Edilen Bulgular

Çalışmada çoktan seçmeli hazır tanılayıcı test kullanılmıştır. Bu test görüşmenin yapılacağı öğrencileri belirlemek ve öğrencilerin hedef kavramlardaki genel eğilimini görmek amacıyla yapılmıştır.

##### 3.1.1. Öğrencilerin “Hayvan” Kavramına İlişkin Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Öğrencilerin hayvan kavramına ilişkin düşüncelerini ölçmek amacıyla iki soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin “Hangileri Hayvandır?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 1	Solucan	Fil	Ağaç	Çocuk	Kuş	İnek	Aslan	Kurbaga	Balina	Kedi	Çimen	Örümcek	Sinek	Mantar	Balık	Kelebek
6.s	f	24	26	0	6	26	26	26	26	26	0	23	23	0	26	23
	%	92.3	100	0	24	100	100	100	100	100	0	88.4	88.4	0	100	88.4
7.	f	24	26	1	0	26	26	26	26	26	0	24	24	1	26	21
	%	92.3	100	4	0	100	100	100	100	100	0	92.3	92.3	4	100	80.7
8.	f	24	26	0	6	25	25	24	25	24	0	23	24	0	24	23
	%	92.3	100	0	24	96.1	96.1	92.3	96.1	92	92.3	0	88.4	92.3	0	92.3

\*Tablolarda öğrenci sayıları ve yüzdeleri verilmiştir. Doğru seçenekler koyu renkle gösterilmiştir.

Tablo 1’de genel olarak cevapların dağılımına bakıldığında fil, kuş, inek, aslan, kurbaga, balina, balık, kedi seçeneklerinin tüm sınıflarda birbirine yakın olarak doğru işaretlendiği görülmektedir. Ancak, örümcek (6. sınıfta %88.4, 7. sınıfta %92.3, 8. sınıf %88.4), sinek (6. sınıfta %88.4, 7. sınıfta %92.3, 8. sınıf %92.3) ve solucan (6, 7 ve 8. sınıflarda %92.3) canlılarının seçilmesinde düşüş gözlenmiştir. Böcekleri ayrı bir sınıf olarak değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. 6. sınıf öğrencisinin yaptığı açıklamada “Böcekler bana hayvan gibi gelmedi. (Ne gibi geliyor?) Örneğin örümcek bir böcektir, hayvanlara hiç benzemez. (Böcekler hangi gruptadır o halde?) Bilmiyorum.” diye belirtmiştir. Çocuğun hayvan olduğu düşüncesi ise 6.sınıfta %23.07, 7. sınıfta %0, 8. sınıf %23.07 olarak tespit edilmiştir. Çocuğun hayvan sınıflamasına sokulmaması öğrencilerin insanları diğer canlılardan ayırmak için konuşması, akıl yürütmesi ve düşünmesi gibi bilimsel olmayan açıklamalarda buldukları gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencisi “Şimdi insanlar hayvanlardan farklıdır; insanlar düşünebilirler. Bunlar gibi örnekler insanları hayvanlardan ayırır. İnsan canlı grubundadır, varlık grubundadır ama hayvan grubuna dâhil edilemez.” şeklinde açıklamıştır. Bitkileri ise hareket edememe özelliğine dayanarak diğer canlılardan ayırma eğilimi görülmüştür. 8. sınıf öğrencisi Mantar, çimen ve ağaç dışındakiler hayvandır. Çünkü onlar hareket edebilirler ancak diğerleri hareket edemez. Kendileri yiyeceklerini bulabilirler mesela balık deniz altındaki küçük balıkları kendi bulur ve yer. Ama bitki gidemez.” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Tabloya bakıldığında 6. sınıf öğrencilerinin hayvan gruplamasını 7. ve 8. sınıflara göre daha doğru bir biçimde gerçekleştirdiği görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin ise hayvanları bitkilerden ayırt etmede zorlandıkları görülmüştür. Ancak 8. sınıflara göre daha iyi sonuç ortaya koydukları göze çarpmaktadır. 8. sınıfların, ilerleyen sınıf seviyesiyle edindikleri böcekler, memeliler, sürüngenler vb. sınıflamalarının öğrenilmesiyle öğrencilerin kavramları karıştırabileceği düşünülmüştür.

**Tablo 2.** Öğrencilerin “Hayvanların Yaşamaları İçin Gerekli Enerjiyi Nereden Sağladıkları” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 2	Hava		Su		Bitki		Diğer Hayvanlar		Güneş	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Sınıf	23	88.4	24	92.3	16	61.5	20	76.9	16	61.5
7. Sınıf	24	92.3	23	88.4	20	76.9	18	69.2	14	53.8
8. Sınıf	22	84.6	24	92.3	17	65.4	17	65.4	18	69.2

Tablo 2 incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin hava (6. sınıfta %88.4, 7.sınıfta %92.3, 8. sınıf %84.6) ve su (6.sınıfta %92.3, 7.sınıfta %88.4, 8. sınıf %92.3) üzerinde yoğunlaştığı fark edilmiştir. Doğru cevap olan bitkiler (6. sınıfta %61.5, 7.sınıfta %76.9, 8. sınıf %65.4) ve diğer hayvanların (6. sınıfta %76.9, 7.sınıfta %69.2, 8.sınıf %65.4) ise hava ve suya göre düşük sayıda öğrenci tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin hayvanların en çok sudan daha sonra havadan sonrasında bitkilerden ve güneşten enerji aldıklarını düşündükleri görülmektedir.

Hava ve suyun hayvanların ilk enerji kaynağı olarak gösterilmesinin sebebi olarak solunum ve canlılığın sürmesi için gerekli oldukları düşüncesi gösterilebilir. 6. sınıf öğrencisi “Her canlı oksijene ihtiyaç duyar, havada da oksijen olduğundan... Oksijen solunum almalarını sağlar. (Peki, enerji deyince aklına ne geliyor?) Enerji deyince aklına hava geliyor. Daha bir sürü şey vardır ama ilk hava aklına geliyor”. 6. sınıf öğrencisi “Canlılar su olmadan yaşayamaz. Su zaten her canlı için gereklidir”. 7. sınıf öğrencisi “Hava, su, güneş. Mesela hayvanlar ve bitkiler hava suya, güneşe ihtiyaç duyarlar. Solunum üreme vb. özellikler için”. Yanıtlarının verilmesi bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Sorunun doğru seçeneği olan bitkiler ve hayvanlar seçeneğini cevaplayan öğrencilerin besin zincirinden hareketle bu düşüncede olduklarını, 7.sınıf öğrencisi “Buldukları ortama göre etçil ve otçul hayvanlar vardır. Kartallar etçildir. Köpek balıkları diğer balıkları yerler. Bunun yanında yani etçil, otçulları da kattığımızda diğer bitki ve hayvanları da katmalıyız” yanıtı vererek göstermiştir. Genel olarak bakıldığında her sınıf seviyesinde tüm seçenekler hayvanların enerji kaynağı olarak kabul edilmiştir.

##### 3.1.2. Öğrencilerin “Bitki” Kavramına İlişkin Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Öğrencilerin bitki kavramına ilişkin düşüncelerini ölçmek amacıyla iki soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin “Hangileri Bitkidir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 3	Havuç	Ot	Ağaç	Tohum	Elma	Domates	Salata	Patates	Soğan	Patlıcan	Çiçek	
												f
6. Sınıf	f	18	26	26	7	14	18	17	18	24	17	26
	%	69.2	100	100	26.9	53.8	69.2	65.4	69.2	92.3	65.4	100
7. Sınıf	f	25	26	26	23	21	23	23	18	23	22	26
	%	96.2	100	100	88.4	80.8	88.4	88.4	88.4	88.4	84.6	100
8. Sınıf	f	22	25	24	17	13	15	15	13	14	25	
	%	84.6	96.2	92.3	65.4	50	57.7	57.7	50	53.8	96.2	

Tablo 3’e bakıldığında öğrencilerin en yoğun olarak ot (6. sınıfta %100, 7. sınıfta %100, 8. sınıf %96.2), ağaç (6. sınıfta %100, 7.sınıfta %100, 8. sınıf %92.3) ve çiçeği (6. sınıfta %100, 7. sınıfta %100, 8. sınıf %96.2) işaretledikleri görülmektedir. Diğer seçeneklere bakıldığında %50’nin altında bir tek tohum seçeneğinin işaretlendiği ve bu duruma 6. sınıf öğrencilerinde rastlanıldığı fark edilmektedir. Diğer seçeneklerde doğru olmasına rağmen ağaç, ot ve çiçekten

daha az işaretlenmiştir. Mülakatlarda 7. sınıf öğrencisine resimlerin bazılarını neden işaretlenmediğinin sorulması üzerine “Diğerlerini seçmedim çünkü onlar meyve. Patates, domates sebzedir. Ya öyle biliyoruz sonuçta. Domates ve salatalık bitki değil, sebze ve meyvelerdir. Öyle öğrendik. Tüm sebzeler bitki değil” yanıtı vermiştir. Bazı öğrencilerin meyve ve sebzeyi bitki sınıfının dışında ayrı bir sınıf olarak görebildikleri sonucuna varılmıştır.

Diğer seçeneklerle karşılaştırıldığında %50'nin altında bir tek tohum seçeneğinin işaretlendiği ve bu duruma 6. sınıf öğrencilerinde rastlandığı fark edilmektedir. Diğer sınıf seviyelerinde de en az işaretlenen seçeneğin tohum olduğu görülmüştür. Bitkileri dış görünüşüne göre sınıflandıran öğrencilerde, tohumun büyüüp olgunlaşmadığı için henüz bitki sayılamayacağı düşüncesi görülebilmektedir. 6. sınıf öğrencisinin verdiği “Bitkiler buradakilerin hepsi büyümüş olgunlaşmış ama tohum olgunlaşmamış, tohum bitki değil bu yüzden” yanıtı bu düşüncüyü göstermektedir. Mülakatlar sonucunda öğrencilerin bir canlının bitki olduğuna karar verirken toprağa bağlı olma, fotosentez yapma, kök-gövde-yaprak kısımlarını bulundurma gibi ortak özelliklerinden yararlanarak bir sınıflandırma yaptıkları gözlenmiştir. Sonuçta bu özelliklere sahip olmayan canlıların bitki olmayacağını düşünebilmektedirler.

Öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde 8. sınıfa doğru gidildikçe bilimsel düşünceye daha yakın düşünceler sergilenmiştir. Kavramların kullanımında daha az yanlışlar görülmüştür.

**Tablo 4.** Öğrencilerin “Bitkiler Yaşamak İçin Gerekli Enerjiyi Nereden Alıyorlar?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 4	Hava	Su	Güneş	Toprak	Solucan ve Böcekler	Gübre	CO <sub>2</sub>	
6. Sınıf	f	24	24	26	26	7	17	22
	%	92.3	92.3	100	100	26.9	65.4	84.6
7. Sınıf	f	22	26	26	26	6	24	14
	%	84.6	100	100	100	23.1	92.3	53.8
8. Sınıf	f	22	24	24	25	5	18	18
	%	84.6	92.3	100	96.2	19.2	69.2	69.2

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin bitkilerin yaşamak için gerekli enerjiyi topraktan (6. sınıfta %100, 7. sınıfta %100, 8. sınıf %96.2), sudan (6. sınıfta %92.3, 7. sınıfta %100, 8. sınıf %92.3) ve Güneş'ten (6. sınıfta %100, 7. sınıfta %100, 8. sınıf %92.3) aldıklarına inandıkları ve özellikle bu seçenekler üzerinde yoğunlaştıkları fark edilmektedir. Doğru seçenek olan sadece Güneş seçeneğini işaretleyen hiç öğrenci olmamıştır. Güneş'in yanında diğer seçenekleri de bitkiler için enerji kaynağı olarak kabul etmişlerdir.

Güneş'i enerji kaynağı olarak gösteren öğrenciler bitkilerin, Güneş ışığının insanların kemik gelişimini sağlaması gibi bitkilerde benzer etkisinin olduğunu düşündüklerini göstermiştir. 6. sınıf öğrencisinin. “Bitkiler güneş enerjisini aldıktan sonra büyümeleri daha hızlı olur”. (O halde güneş almayan bir yerde bitki yavaş mı büyür?) “Evet. Güneş bitkinin daha çabuk büyümesini ve daha sağlıklı olmasını sağlar.” (Bu durum hayvanlar için de geçerli midir?) Evet, Güneş enerjisi hayvanlarında daha hızlı ve çabuk büyümelerini sağlar. Çünkü Güneşten de bir sürü şey alırız” Düşüncesiyle bu kanıda olduğu görülmüştür.

Güneş, hava ve suyu, fotosentez için gerekli olduklarını düşündükleri için seçtiklerini belirten öğrencilerden fotosentezin tanımını yapmaları istendiğinde; 6. sınıf öğrencisi fotosentezi bitkilerin güneş su ve hava sayesinde besin üretmesi, 7. sınıf öğrencisi, bitkilerin güneş ışınları sayesinde kendilerini geliştirmesi ve büyümesi, 8. sınıf öğrencisi ise güneş ışınları sayesinde bitkilerin kendi besinlerini kendilerinin yapabildiğini ve sonuçta da oksijen açığa çıkardıkları

şeklinde tanımlamalarda bulunmuşlardır. Sonuçta 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin daha detaylı anlatımları göze çarpmıştır.

Toprak ve gübreyi seçen öğrencilerin bitkilerin toprak ve gübre üzerinde yaşaması ve içinde bitkinin büyümesi için yararlı maddeler bulunduğu, hatta bitkilerin gübreden besin aldıkları düşüncelerine sahip oldukları görülmüştür. 7. sınıf öğrencisi “Mesela toprak ve gübre çok önemlidir. Çünkü toprak ve gübre üzerinde yetişiyorlar onlar. (Gübre neyi sağlar?) “Onların daha verimli olmasını büyümesini”... şeklinde cevaplar vermiştir.

6. sınıf öğrencisi “Bitkilerin bazıları gübrenin altında yaşarlar. Yani gübreyi de bir toprak gibi düşünürüm ben”. (Gübre nedir?) “Hayvan dışkı. Bitkiler hayvan dışkılarıyla da büyüyebilirler ama toprakla da büyüyebilirler. O yüzden büyüyebildiklerinden onu işaretledim. (Gübre olmadan bitki büyümez mi?) Hayır büyür, ama toprakla büyür. Bitkinin gübreden besin aldığını düşünen öğrencilerin de bulunduğu gözlenmiştir”

8. sınıf öğrencisi “(Bitkiler enerjiyi nereden sağlıyorlar?) “Hava, su, güneş, toprak.” (Nasıl sağlıyor bunlardan enerji?) “Önce havadan karbondioksit, Güneş ışınları sayesinde ve topraktan gelen minerallerle, bazen de besin gübre verilir onlarla bitkiler kendilerini beslerler.” şeklinde cevaplamışlardır. Ayrıca topraktan alınan minerallerin de bitkiye enerji verdiğini, solucan ve böceklerin ise bitkilerin yaprak ve köklerini yiyerek onlara zarar verdiğini düşünen öğrencilerin de olduğu gözlenmiştir.

Öğrenciler düşüncelerini belirtirken 8. sınıfa gidildikçe daha detaylı açıklamalarda buldukları fakat bunun yanında da pek çok bilimsel olmayan düşünceye de sahip oldukları görülmüştür. Müfredata bakıldığında fotosentez kelimesinin 8. sınıfta kullanılmaya başlandığı görülüyor fakat mülakatlarda diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin de fotosentezden bahsettiği görülmüştür.

### 3.1.3. Öğrencilerin “Kuvvet” Kavramına İlişkin Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Öğrencilerin kuvvet kavramına ilişkin düşüncelerini ölçmek amacıyla beş soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 5.** “Yavaşlamakta Olan Bisiklete Etki Eden Kuvvetlerin” Sorulduğu Soruya Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 5	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Bisikletin tekerleri hala dönüyor, bundan dolayı bir kuvvet vardır.	1	3.8	1	3.8	5	19.2	7	9
b) Daha önce verdiğimiz kuvveti kullanmaktadır.	20	76.9	10	38.5	12	46.2	42	53.8
c) Bisiklet üzerinde bir kuvvet vardır. Onu ters yönde itmektir.	4	15.4	12	46.2	6	23.1	22	28.2
d) Bisiklet kazanmış olduğu hızdan dolayı kuvvete sahiptir.	1	3.8	3	11.5	3	11.5	7	9
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 5'e bakıldığında öğrenciler yoğun olarak “daha önceden verdiğimiz kuvveti kullanmaktadır” açıklamasını yapan b seçeneğini işaretlemiştir (%53.8). Sürtünme kuvvetinin kastedildiği doğru cevap şıkkı ise toplamda sadece 22 kişi (%28.2) tarafından işaretlenmiştir. En fazla doğru cevap veren öğrenci sayısının 7. sınıflara ait olduğu görülmektedir (%46.2). Diğer sınıf düzeylerinde ise bu oran oldukça düşüktür. 7. sınıf öğrencilerinin “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde sürtünme kuvvetinin enerji kaybına yol açtığını öğrenmesi ve bilgilerinin taze olması diğer sınıf düzeylerine göre daha yoğun olarak doğru cevabı işaretlemelerinde etkili olabileceği düşünülmüştür.

Genel olarak bakıldığında; bisikletin bir süre sonra durmasını; üzerindeki çocuğun ağırlığına, yolun düz veya eğimli olmasına ve havanın çocuğa uyguladığı kuvvete (hava direnci) bağladıkları görülmüştür. Sürtünme kuvveti 7. sınıfta verilmeye başlansa da hiçbir öğrencinin sürtünme kuvveti kavramını kullanmadığı dikkati çekmiştir. Bir öğrencinin bisikletin düz yolda olduğu için durduğunu, eğimli bir yolda olsaydı durmayacağını belirtmesi, bir diğerinin eğer ağırlığımız fazla olursa elimizle tutuyormuş gibi bisikletin tekerleklerinin daha fazla dönemeyeceği düşünceleri bu durumu gündelik hayatta karşılaştıkları olaylardan yola çıkarak açıkladıkları gözlenmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin “Yatay Atış Hareketi Yapan Bir Topa Etki Eden Kuvvetlerin” Sorulduğu Soruya Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 6	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Sopaanın topa çarptığındaki kuvvet hala topun üzerindedir.	5	19.2	1	3.8	5	19.2	7	9
<b>b) Topun üzerinde yerçekimi kuvveti ve hava direnci vardır.</b>	<b>6</b>	<b>23.1</b>	<b>4</b>	<b>15.4</b>	<b>2</b>	<b>7.7</b>	<b>12</b>	<b>15.4</b>
c) Topun üzerinde adamın topa vurmasından gelen kuvvet vardır.	1	3.8	7	26.9	16	61.5	24	30.8
d) Topun üzerinde vurmanın kuvveti, yerçekiminin kuvveti ve hava direnci vardır.	14	53.8	14	53.8	7	26.9	35	44.9
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da yoğun olarak verilen cevaplar “Topun üzerinde vurmanın kuvveti, yerçekimi kuvveti ve hava direnci vardır” açıklaması olan d seçeneği (%44.9) ve “Topun üzerinde adamın topa vurmasından gelen kuvvet vardır” açıklaması olan c seçeneğidir (%30.8). Doğru cevap şıkkı ise “Topun üzerinde yerçekimi kuvveti ve hava direnci vardır” açıklaması yapan b seçeneğidir (%15.4). Sınıf seviyelerine baktığımızda doğru cevabı veren öğrenci sayısı en fazla 6. sınıftadır (6 kişi). Bunu 7. sınıf takip etmektedir (4 kişi). 8. sınıfta doğru yanıt sadece 2 kişi tarafından işaretlenmiştir. Bu durum 6. sınıf müfredatında yer alan “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin cisimlere etki eden kuvvetleri içermesi ve 6. sınıf öğrencilerinin henüz öğrendiği bilgileri kullanmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Her üç sınıf seviyesinde de d seçeneğinin çok daha fazla tercih edilmesinin nedenini Watts ve Zylbersztajn (1981)’de yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kuvvetle hareketi ilişkilendirdiklerini ve taşın insanın elinden çıktıktan sonra da, yukarı yönlü bir kuvvete sahip olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir (Şimşek, 2007). 7. sınıf öğrencisinin verdiği cevap “Topa vurulan kuvvet hala topun üzerindedir. Uzaya gidemez zaten belirli bir kuvvet uygulanıyor” sözleri bu düşünceleri desteklemektedir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin “Yukarı Doğru Atılmış Bir Topa Etki Eden Kuvvetler’in Sorulduğu Soruya Verdikleri Cevapların Dağılımı

Soru 7	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>a) Aşağı doğru</b>	<b>1</b>	<b>3.8</b>	<b>11</b>	<b>42.3</b>	<b>2</b>	<b>7.7</b>	<b>14</b>	<b>17.9</b>
b) Yukarı doğru	23	88.5	15	57.7	22	84.6	60	76.9
c) Kuvvet yok	2	7.7	0	0	1	3.8	3	3.8
d) Cevap yok	0	0	0	0	1	3.8	1	1.3
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Tablo 7’ye bakıldığında en fazla işaretlenen şıkkın “yukarı doğru” açıklamasını yapan b seçeneği olduğu görülmektedir (%76.9). Bu seçeneği en fazla işaretleyenler 6. (%88.5) ve 8. (%84.6) sınıf öğrencileridir. 7. sınıf öğrencileriyse (%42.3) yoğun olarak doğru şık olan “aşağı doğru” seçeneğini işaretlemiştir. Bu soruda 7. sınıf öğrencilerinin yerçekimiyle ilgili bilgilerini

diğer sınıf düzeylerine göre daha etkin kullanabildiği dolayısıyla ilgili soruya önemli oranda doğru cevap verdikleri fark edilmiştir. Öğrenciler bu soruda da cisme uygulanan kuvvetin hala cismin üzerinde olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenciler her üç sınıf düzeyinde de yer çekiminden bahsetmişlerdir. Fakat 6. sınıf öğrencisi yer çekiminin cisim en üst noktadayken ona uygulanan kuvvet tükendikten sonra etkidiğini ve aşağı düşmesini sağladığını belirtmiştir. Bu düşünce yukarı çıkarken de cisme bir yerçekimi kuvvetinin etkidiğini düşünmediğini göstermiştir. 7. ve 8. sınıflarda ise cisme her durumda etkiyen bir yer çekimi kuvvetinin varlığından haberdar oldukları gözlenmiştir.

**Tablo 8.** “Yukarı Doğru Atılmış Bir Topa, Top En Üst Noktadayken Etki Eden Kuvvetlerle İlgili Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 8	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>a) Aşağı doğru</b>	<b>10</b>	<b>38.5</b>	<b>10</b>	<b>38.5</b>	<b>14</b>	<b>53.8</b>	<b>34</b>	<b>43.6</b>
b) Yukarı doğru	1	3.8	5	19.2	0	0	6	7.7
c) Kuvvet yok	15	57.7	11	42.3	12	46.2	38	48.7
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Tablo 8’e göre cevapların en çok “kuvvet yok” açıklaması olan c (%48.7) seçeneği üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Doğru cevap olan “aşağı doğru” açıklaması olan a seçeneği ise sadece 34 kişi (%43.6) tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin top varabileceği en yüksek noktada iken üzerine etkiyen hiçbir kuvvet yokmuş gibi düşündükleri görülmektedir. Hâlbuki yere düşmesini sağlayan yerçekimi kuvveti tüm sınıf düzeylerinde bilindiği fark edilmiştir. Ancak bu anlamda kuvvetle yerçekimi arasında ilişki kuramayan pek çok öğrenci olduğu görülmüştür.

Bu durumun sınıf seviyesiyle birlikte azaldığı görülmektedir. Yanlış cevap veren öğrencilerin oranının ise 6. ve 8. sınıflarda yoğunlaştığı fark edilmiştir. En fazla doğru ve en fazla yanlış yapma oranında diğer sınıf seviyelerine göre tezat ortaya koyan 8. sınıf öğrencilerinin kavram kargaşasına düştükleri söylenebilir.

**Tablo 9.** “Yukarı Doğru Atılmış Bir Topa Aşağı Düşerken Etki Eden Kuvvetler’in Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 9	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>a) Aşağı doğru</b>	<b>21</b>	<b>80.8</b>	<b>15</b>	<b>57.7</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>49</b>	<b>62.8</b>
b) Yukarı doğru	1	3.8	4	15.4	1	3.8	6	7.7
c) Kuvvet yok	4	15.4	7	26.9	12	46.2	23	29.5
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Tablo 9’a bakıldığında öğrencilerin en fazla doğru cevap şıkkı “aşağı doğru” açıklaması olan a seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Doğru cevap verme oranı ilerleyen sınıf seviyesine göre azalmakta iken yanlış cevap verme oranı artmaktadır. Sorunun doğru yanıtlanma oranının arttığı gözlenmiş olsa bile öğrencilerin mülakatlarda bilimsel olmayan açıklamalarına her sınıf düzeyinde rastlanmıştır. Aşağı düşerken cisme etkiyen kuvvetlerin neler olduğu sorulduğunda; 6. sınıf öğrencisi “Yerçekimi kuvveti etkisi vardır. Aynı zamanda bizim verdiğimiz kuvveti de kullanmaktadır”. 7. sınıf öğrencisi “Aşağı inmesi lazım uzaya kadar gidemez”. 8. sınıf öğrencisi “Bir süre sonra durur. Çünkü insanın verdiği gücü biter. O yüzden aşağı doğru düşer”. yanıtlarını vermiştir.

### 3.1.4. Öğrencilerin “Işık” Kavramıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Öğrencilerin ışık kavramına ilişkin düşüncelerini ölçmek amacıyla üç soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 10.** “Yanmakta Olan Bir Mumdan Çıkan Işığın Gündüz Gittiği Mesafenin” Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 10	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Işık mumda durmaktadır.	7	26.9	9	34.6	3	11.5	19	24.4
b) Işık bulunduğunuz yerin yarısına kadar gelmektedir.	12	46.2	9	34.6	6	23.1	27	34.6
c) Işık sadece bulunduğunuz yere kadar gelmektedir.	7	26.9	7	26.9	6	23.1	20	25.6
<b>d) Işık herhangi bir şeye çarpıncaya kadar gitmektedir.</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3.8</b>	<b>11</b>	<b>42.3</b>	<b>12</b>	<b>15.4</b>
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 10'da öğrencilerce en fazla tercih edilen seçeneğin “Işık bulunduğunuz yerin yarısına kadar gelmektedir” açıklamasıyla b seçeneği (%34.6) olduğu görülmektedir. Fakat öğrenciler bu cevaba hiçbir bilimsel açıklama yapamamışlardır. Doğru cevap şıkkı ise öğrencilerin en az oranda işaretlediği “Işık herhangi bir şeye çarpıncaya kadar gitmektedir” açıklaması olan d seçeneğidir (%15.4). Öğrencilerin düşünceleri alındığında mumdan çıkan ışıkla ilgili olarak ışığın, mumda durduğu ve sadece etrafına dağıldığı ya da gideceği mesafenin gece ya da gündüz olmasına bağlı olduğu düşüncelerinde yoğunlaştıkları görülmüştür.

6. sınıf öğrencisi “Işık mumda durur”. (Nasil?) “Mumu geceleyin aydınlatmak için yakarız. Gündüz ihtiyacımız yok. Gündüz zaten daha az ışık görürüz”. (Neden?) “Güneş olduğundan mum ışığı görünmez” 7. sınıf öğrencisi “Işık mumda durmaktadır. Yani ışık varken mum yakmak saçma zaten gündüz aydınlatmaz ki”. (Hiç mi aydınlatmaz?) “Yani bir miktar ama fazla değil”. (Bu ışığın mumda durduğu anlamına mı gelir sence?) “Hayır”. (Ne anlama gelmektedir?) “Işık bulunduğu yerin yarısına kadar gelmektedir”. (Yani cevap şıkkını mı değiştirdin?) “Evet”. (Yani mum bize 2 m uzaklıktaysa, ışık 1 m kadar yakınımıza mı gelir?) “Bilmiyorum. Aslında ışık bulunduğu yerin yarısına kadar gelmeyebilir. Mesela ışık şurada duruyorsa bana çarpıncaya kadar gelebilir”. (Yine şık değiştirdin öyle mi?) “Evet bu da olabilir”. (Şimdi son olarak hangisi sence?) “Işık bulunduğumuz yere kadar gelebilir”. şeklinde açıklamada bulunarak tam olarak emin olmamakla birlikte ışığın bir şeye çarpıncaya kadar gittiğini fark ettiğini göstererek farklı seçenekleri işaretleyen öğrenci, mülakat sırasında bilimsel nitelik taşıyan düşünceler üretmiştir.

8. sınıf öğrencisi “Işık gidebildiği yere kadar gider”. (Niçin?) “Çarpınca ya kırılır ya da o madde ışığı geçirmez orda kalır. Geçirgen maddeyse de ışık oradan geçer”. (Peki, şimdi ışık bir yere çarpıncaya kadar mı gider?) “Eğer çarptığı yer ışığı geçirmiyorsa oraya kadar gider, geçiriyorsa oradan geçer ve geçemeyecek bir yere kadar devam eder.” şeklindeki düşüncesiyle kendisine sorulan sorulara bilimsel nitelikte cevaplar verdiğini göstermiştir.

Müfredata bakıldığında ışık kavramı 6. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmasına rağmen 6. sınıf öğrencilerinde bu kavramın tam olarak anlaşılması hem tanılayıcı testle hem de mülakatlarla belirlenmiştir. 7. ve 8. sınıfa gidildikçe ise daha bilimsel cevaplar alınması, kavramın zamanla zihinde yapıldığını göstermiştir.

**Tablo 11.** “Yanmakta Olan Bir Mumdan Çıkan Işığın Gece Gittiği Mesafenin” Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 11	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Işık mumda durmaktadır.	1	3.8	2	7.7	3	11.5	6	7.7
b) Işık bulunduğunuz yerin yarısına kadar gelmektedir.	9	34.6	5	19.2	3	11.5	17	21.8
c) Işık sadece bulunduğunuz yere kadar gelmektedir.	3	11.5	10	38.5	2	7.7	15	19.2
<b>d) Işık herhangi bir şeye çarpıncaya kadar gitmektedir.</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>34.6</b>	<b>18</b>	<b>69.2</b>	<b>40</b>	<b>51.3</b>
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 11’de öğrencilerin en fazla doğru cevap şıkkı “Işık herhangi bir şeye çarpıncaya kadar gitmektedir.” açıklamasıyla d (%51.3) işaretlenmiştir. Bir önceki soruya verilen cevaplarla kıyaslandığında öğrencilerin soruya farklı cevaplar vermeleriyle gündüz ve gece ışığın farklı davrandığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Günlük hayatlarında ışık kavramıyla ilgili özellikleri karanlık ortamda daha net görmeleri, okulda deneyleri karanlık ortamlarda yapmaları soruyu daha fazla oranda doğru yanıtlamalarına sebep olmuş olabilir. 8. sınıfta ışığın gece ve gündüz farklı davranabileceği düşüncesi, soru 10 (11 öğrenci d seçeneği işaretlemiş) ve soru 11 (18 öğrenci d seçeneği işaretlemiş) deki oranlara bakıldığında bir tutarlılık gösterdiği için azaldığı söylenebilir. 8. sınıf öğrencisi “Geceleyin de ışık herhangi bir şeye çarpıncaya kadar gider. Çarpınca ya kırılır ya da geçer”.

**Tablo 12.** “Kızın Ağacı Nasıl Gördüğü” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 12	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Her yerde ışık olduğu için kız ağacı görmektedir.	0	0	4	15.4	3	11.5	7	9
b) Güneşten gelen ışıklar ağacı aydınlatığı için kız ağacı görmektedir.	15	57.7	5	19.2	10	38.5	30	38.5
<b>c) Güneşten gelen ışık ağaca çarparak kızın gözüne yansıdığı için kız ağacı görmektedir.</b>	<b>9</b>	<b>34.6</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>12</b>	<b>46.2</b>	<b>34</b>	<b>43.6</b>
d) Gözümüzden çıkan ışık sayesinde kız ağacı görmektedir.	2	7.7	4	15.4	1	3.8	7	9
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 12’de öğrencilerin en fazla, doğru cevap şıkkı “Güneşten gelen ışık ağaca çarparak kızın gözüne yansıdığı için kız ağacı görmektedir.” açıklamasıyla c seçeneğini (%43.6) işaretlediği görülmektedir. Bu oranın Şimşek (2007) ’in yaptığı çalışmanın sonucu itibarıyla (%23) arttığı göze çarpmaktadır. Bu durum yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı yapılandırıcı eğitimin deney ve gözlemlere daha fazla yer vermesiyle ışık kavramının daha iyi anlaşılmasıyla ilişkilendirilebilir.

### 3.1.5. Öğrencilerin “Elektrik” Kavramlarıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevaplarının Dağılımı:

Öğrencilere elektrik ile ilgili 3 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 13 ve Tablo 14 ’de verilmiştir.

**Tablo 13.** “Basit Bir Elektrik Devresinde İkinci Bir Tele İhtiyaç Olup Olmadığı”nın Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 13	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Gerekli değildir. Çünkü elektrik akımı pilin ucundan lambaya geçebilir.	0	0	4	15.4	2	7.7	6	7.7
b) Gerekli değildir. Çünkü pil ile lamba arasında tek bir tel lambanın yanması için yeterlidir.	2	7.7	4	15.4	2	7.7	8	10.3
<b>c) Gereklidir. B teli olmadan sistemden akım geçmez.</b>	<b>22</b>	<b>84.6</b>	<b>12</b>	<b>46.2</b>	<b>20</b>	<b>76.9</b>	<b>54</b>	<b>69.2</b>
d) Gereklidir çünkü elektrik akımı A telinden değil B telinden çıkar.	2	7.7	6	23.1	2	7.7	10	12.8
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 13’e bakıldığında; düşüncelerin en çok “Gereklidir, B teli olmadan sistemden akım geçmez” açıklamasını yapan ve doğru cevap olan c seçeneğinde (%69.2) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin çoğunun elektrik devresinde ikinci bir tele ihtiyaç olduğunu farkında olduklarını göstermektedir. 6. sınıftaki öğrencilerden %84.6’sı, 7. sınıftaki öğrencilerden %46.2’si 8. sınıftaki öğrencilerden %76.9’u doğru seçeneği işaretlemiştir. Ancak tablo 13’e bakıldığında, 7. sınıfta doğru cevap verenlerin oranı 6. ve 8. sınıflara göre daha



düşüktür. Mülakatlarda öğrenciler doğru seçeneği işaretlemiş olmalarına rağmen, düşünceleri alındığında bilimsel olmayan açıklamalarda bulunmuşlardır. Bir elektrik devresi için gerekli elemanların neler olduğunu bildiklerini göstermelerine rağmen bir elektrik devresi mekanizmasını tam olarak açıklayamamışlardır. Özellikle akım kavramından bahseden öğrencilerin akımın pilin + ve - kutuplarından çıkarak ampule ulaşması gerektiğini belirterek akımın pilin her iki kutbundan da çıktığını düşündüklerini göstermiştir.

6. sınıf öğrencisi “Pilin + ve - taraflarına tel bağlanmazsa duy yani ampul yanmazdı”. (Niçin?) “Çünkü pilin + ve - yönlerindeki elektrik akımı b teline ulaşmalıdır”. 8. sınıf öğrencisi “A teli zaten var ampulün yanması için b teli gereklidir. Çünkü iki taraftaki akımı kullanmadığımız zaman ampul yanmaz” yorumları yapılmıştır. Bu Osborne (1983) ’un öğrencilerle yaptığı çalışmada ortaya çıkan iki telde de pilden ampule doğru giden akım olacağı düşüncesiyle benzerlik göstermiştir.

**Tablo14.** Basit Bir Elektrik Devresindeki Tellerden Geçen Akım’ların Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 14	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a)B telinde elektrik akımı yoktur.	2	7.7	0	0	2	7.7	4	5.1
b)B telinde elektrik akımı vardır fakat A telinden daha azdır.	11	42.3	6	23.1	2	7.7	19	24.4
<b>c)B telinde, A telindeki kadar elektrik akımı vardır.</b>	<b>12</b>	<b>46.2</b>	<b>12</b>	<b>46.2</b>	<b>19</b>	<b>73.1</b>	<b>43</b>	<b>55.1</b>
d)B telindeki elektrik akımı A telinden daha fazladır.	1	3.8	8	30.8	2	7.7	11	14.1
Cevap yok	0	0	0	0	1	1.3	1	1.3
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 14’e bakıldığında, bilimsel olarak kabul edilen c seçeneği (%55.1) en fazla oranda tercih edilen yorum olmuştur. 8. sınıfa doğru gidildikçe hata yapma oranı da azalmıştır. Bunun yanında b seçeneği özellikle 6. sınıftaki öğrenciler tarafından doğru olarak kabul edilmiştir (%46.2). Mülakatlarda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin direncin (ampulün) akım miktarını azaltıcı etkisi olduğuna inandıkları görülmüştür. Bu düşünce üst sınıflara çıkıldıkça azalma göstermiştir.

6. sınıf öğrencisi “A kutbu + olduğu için daha çok elektrik akımı gelir B teli - kutupta olduğu için daha az elektrik akımı gelir”. (Pilin + ve - kutuplarına nasıl karar verdin?) “Az elektrik akımı oluşturan kısım -, çok elektrik akımı oluşturan kısım + dir” yanıtıyla + ve - kutup terimlerini oradaki akım miktarıyla ilişkilendirmiştir. Bu da öğrencilerin günlük hayatta farklı anlamda kullandıkları artı ve eksi kelimelerin, fen terimleriyle ilişkilendiremediklerini göstermiştir. Üç sınıf seviyesinde de bu düşüncenin mevcut olduğu görülmüştür.

**Tablo15.** “Basit Bir Elektrik Devresinde İkinci Telden Geçen Akımın Yönü”nün Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 15	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Akım olmadığı için yönü de yoktur.	2	7.7	1	3.8	1	3.8	4	5.1
b) Akımın yönü pilden ampule doğrudur.	13	50	10	38.5	13	50	36	46.2
<b>c) Akımın yönü ampulden pile doğrudur.</b>	<b>11</b>	<b>42.3</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>12</b>	<b>46.2</b>	<b>36</b>	<b>46.2</b>
d) Cevap yok.	0	0	2	7.7	0	0	2	2.6
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 15’e bakıldığında; öğrencilerin b (%46.2) ve c (%46.2) seçenekleri arasında kararsız kaldıkları görülmektedir. Sınıflara tek tek bakıldığında 8. sınıflarda b seçeneğini tercih eden öğrenci sayısının c’den fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda akımın yönünün + dan - ye doğru olduğunu düşündükleri, bu sebeple de bu soruda “akım pilden ampule

doğrudur” yanıtını verdikleri gözlenmiştir. Ayrıca soru 14’te olduğu gibi pilin iki ucundan ampule doğru akım çıktığı öğrencilerden gelen yorumlar arasında görülmüştür.

### 3.1.6. Öğrencilerin “Hal Değişimi” Kavramlarıyla İlgili Sorulara Verdikleri Cevaplarının Dağılımı

Öğrencilere hal değişimi ile ilgili 3 soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 16’da ve Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo16.** “Kaynamakta Olan Suyun İçinden Çıkan Kabarcıkların Ne Olduğu”nun Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 16	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Hava	1	3.8	4	15.4	4	15.4	9	11.5
<b>b) Buhar</b>	<b>6</b>	<b>23.1</b>	<b>7</b>	<b>26.9</b>	<b>10</b>	<b>38.5</b>	<b>23</b>	<b>29.5</b>
c) Isı	9	34.6	2	7.7	3	11.5	14	17.9
d) Oksijen ve Hidrojen	10	38.5	13	50	9	34.6	32	41
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 16 incelendiğinde; doğru seçenek olarak kabul edilmeyen d seçeneği %41 oranla işaretlenmiştir. Doğru seçenek olan b seçeneğinin ise 6. sınıflarda %23.1, 7. sınıflarda %26.9 ve 8. sınıflarda %38.5 olarak işaretlenmesi ile 6-7-8. sınıf seviyelerine çıkıldıkça artmıştır. Fakat b seçeneğinin istenilen düzeyde tercih edilmemesi hala bazı öğrencilerin yanlış düşüncelerini koruduklarını göstermiştir. Buhar seçeneğini işaretleyen öğrencilere buharın ne olduğu sorulduğunda: 7. sınıf öğrencisi “Buhar... şeyy... tanecikler değil de... hava... bilmiyorum...” 8. sınıf öğrencisi “Çaydanlığı kaynatıyoruz belirli bir sürede ve belirli bir derecede sonra da buhar oluşuyor o buhar sonucu bir fokurdanmalar oluyor. Buharlar en altta o sesleri çıkarıyor ve havaya karışıyor”. (Buhar nedir?) “Suyun belirli bir derecede ısınıp ısınan suyun havaya dağılmasıdır. Her sıcaklıkta buhar olur”. Yanıtlarıyla tam olarak buharı ifade edememişlerdir. Öğrencilerin fende kullandıkları bazı terimlerin gerçekte ne anlama geldiğini tam olarak bilmediklerini göstermiştir.

Öğrencilerin hal değişimiyle ilgili 3 soruda da yaptıkları yorumlara bakıldığında suyun kaynama ve yoğunlaşma ile hidrojen ve oksijene ayrılabilceği düşüncesi tekrarlandığı için bir kavram yanlışlığı olarak kabul edilebilir.

**Tablo17.** “Fincanın Üzerindeki Su Damllarına Ne Olduğu”nun Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 17	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Su fincanın içine girmiştir.	0	0	0	0	2	7.7	2	2.6
b) Kurumuştur ve başka bir şeye dönüşmemiştir.	1	3.8	10	38.5	4	15.4	15	19.2
c)Su,havaya oksijen ve hidrojen olarak dönmüştür	16	61.5	8	30.8	14	53.8	38	48.7
<b>d) Su, havaya çok küçük su parçacıklar olarak karışmıştır.</b>	<b>9</b>	<b>34.6</b>	<b>5</b>	<b>19.2</b>	<b>5</b>	<b>19.2</b>	<b>19</b>	<b>24.4</b>
Cevap yok	0	0	3	11.5	1	3.8	4	24.4
Toplam	26	100	26	100	26	100	78	100

Tablo 17 incelendiğinde, bazı öğrencilerin kararsız kaldıkları ve hiçbir seçeneği işaretlemedikleri görülmüştür. 6. sınıfların %34.6’sı, 7. sınıfların %19.2 si ve 8. sınıfların %19.2 sinin doğru cevabı seçtikleri görülmüştür. Bu oran beklenenden çok azdır. 6 -7- 8. sınıfların içinde de doğru cevap olarak en fazla c seçeneği işaretlenmiştir. Yapılan mülakatlar sonucunda öğrencilerin suyun hidrojen ve oksijen olarak ayrılabilceğini düşündükleri görülmüştür.

6. sınıf öğrencisi “Oksijen zaten havada olan bir madde olduğu için su kuruduktan sonra havaya doğru yükselir. Havada da oksijen çok bulunduğu için oradaki oksijenlerle

*birleşir". (Peki hidrojene ne olur?) "Hidrojen ise birleşmez." 7. sınıf öğrencisi "Su hidrojen ve oksijenden oluştuğu için ayrılır" Öğrencilerin %19.2 sinin fincandaki su kurumuştur ve başka bir şeye dönüşmemiştir. Seçeneğini işaretleyerek bilimsel olmayan düşüncelere de sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgular Şimşek (2007) 'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir.*

**Tablo 18.** "İçeride Buz Dolu Bir Kavanozun Dışındaki Su Damlalarının Nasıl Oluştuğu"nun Sorulduğu Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Soru 18	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Eriyen buzdan gelen su kavanozun dışına çıkmıştır.	8	30.8	3	11.5	0	0	11	14.1
b) Buzun soğukluğu, havadaki oksijen ve hidrojenin su oluşturmasına sebep olmuştur.	14	53.8	7	26.9	6	23.1	27	34.6
<b>c)Havadaki su soğuk kavanoza değince yoğunlaşmıştır.</b>	<b>2</b>	<b>7.7</b>	<b>10</b>	<b>38.5</b>	<b>15</b>	<b>57.7</b>	<b>27</b>	<b>34.6</b>
d)Soğuk hava kavanozdan çıkmış ve suya dönüşmüştür.	2	7.7	1	3.8	4	15.4	7	9
Cevap yok	0	0	5	19.2	1	3.8	6	7.7
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Tablo 18 incelendiğinde, bazı öğrencilerin kararsız kaldıkları ve hiçbir seçeneği işaretlemedikleri görülmüştür. 6. sınıfların %7.7 si doğru cevabı bulurken, 7. sınıflarda bu oran %38.5'e ve 8. sınıflarda %57.7 ile bir yükseliş göstermiştir. Gelişimsel olarak incelendiğinde doğru seçeneğin işaretlenmesinde 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde ilerleme gözlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün, kavanozdaki ıslaklığın havadaki oksijenin ve hidrojenin su oluşturmasıyla meydana geldiğini düşündükleri gözlenmiştir.

8. sınıf öğrencisi "Bu durum şişelerde de çok geçerli bir şeyi buzluğa koyuyoruz ve kenarları falan ıslatıyor. Buzluğa koyduğumuzda belli bir hava soğukluğu ve buzun erimesiyle dışarı yansıyor ve ben bunu hidrojen ve oksijen olarak dışarı çıkıyor diye düşündüm. Buhar dışarı çıkıp da tekrar yoğunlaşarak, şişenin etrafında kalmış olabilir. Suyun nasıl dışarı çıktığını bilmiyorum ama ...". diye cevap vererek havanın içinde su buharının bulunabileceğini aklına getirememiş ve soruda kabın ağzının sıkıca kapalı olduğu belirtilmiş olsa bile yoğunlaşmanın ancak ve ancak kavanozun içinden çıkan buharla oluşabileceğini belirtmiştir. Bunun yanında buhardaki hidrojen ve oksijenin su oluşturarak kavanozun üzerinde ıslaklık oluşturduğunu tekrar tekrar yinelemiştir.

6. sınıf öğrencisi "Kavanozun dışında bir soğukluk oluştu bu dışarıda temas edereden kavanozdaki suyun yüksekliği kadar kavanozun çevresinde ıslaklık oluşmuştur." yanıtını vererek neyin ıslaklığa sebep olduğunu tam anlamıyla belirtmemiştir. 7. sınıf öğrencisi ise bu durumu "Kavanozun soğukluğuyla ilgili olduğunu düşündüm". (Nasıl alakalı olabilir?) "Soğuk su olduğu için etkileyebilir dışarıdaki şeyi..." cevabını vermiş, her üç sınıf seviyesindeki öğrencilerin de hangi maddenin yoğunlaştığını tam olarak açıklayamadıkları görülmüştür.

Üç sınıf seviyesinde de öğrencilerin bilimsel yorumlarda bulunmalarına rağmen bir kavramın yanlış bilinmesi sebebiyle gündelik hayatta sıkça karşılaştıkları bir olayın tam olarak doğru kabul edilen bilimsel açıklamasını yapamadıkları ortaya çıkmıştır.

#### 4. SONUÇLAR

Öğrencilerin tanılayıcı testte verdikleri cevaplar incelendiğinde; genel olarak üç sınıf seviyesinde de bilimsel olarak kabul edilen seçenekler üzerinde yoğunlaştıkları ancak, çoğu soruyu cevaplarken birden fazla seçenek arasında kaldıkları gözlenmiştir. Bilimsel olarak kabul edilen ve edilmeyen seçenekler birbirine yakın oranlarda işaretlenmiştir. Tanılayıcı test sorularına verilen cevaplar incelendiğinde en fazla doğru yanıtı 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin, hayvan kavramıyla ilgili düşüncelerinin daha çok dış görünüş, beslenme tarzına ve hareket özelliklerine bağlı olarak oluştuğu görülmüştür. Bu düşüncelere her sınıf seviyesinde rastlanmıştır. Özellikle insan düşünemesi, konuşabilmesi gibi özellikleri sebebiyle hayvan sınıflamasına sokulmamıştır. Bu, Tekkaya ve diğerlerinin (2007) biyoloji öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmayla benzer sonuçlar göstermiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, hayvanların yaşamak için gerekli olan enerjiyi, su, bitkiler ve diğer hayvanlar, hava ve Güneş'ten sağladıklarını düşündükleri görülmüştür. Bu durumun her sınıf seviyesinde benzer olduğu gözlenmiştir. Bitkilerin fotosentez yapabilmek için kullandığı havadaki karbondioksit, su ve Güneş'in hayvanlar için de dolaylı yoldan enerji kaynağı olduğunu düşüncelerine sebep olmuştur.

Öğrencilerin bitki kavramını açıklamak için özellikle dış görünüş üzerinde durdukları gözlemlenmiştir. Bilhassa tohumu bitki sınıflamasına koymadıkları görülmüştür. Bunun öncelikli sebebi olarak bitkinin yaprak, gövde, çiçek gibi kısımlarına sahip olmaması gösterilmiştir. Bitkilerin ihtiyaç duydukları enerjiyi nereden sağladıkları ile ilgili sorulara karşılık ise öğrenciler genellikle fotosentez için gerekli maddeleri sıralamışlardır. Öğrencilerin 2. soruya verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında enerji kavramını tam anlayamadıkları, bu konuda sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bitki ve hayvan kavramlarının günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kavramlar olmasına rağmen bu konuda hala yanlış düşünceler içinde olmaları, öğrencilerin zihinlerinde önceden oluşturdukları düşüncelerin değiştirilemediğini, hala devam ettiğini göstermiştir.

Öğrencilerin kuvvet kavramıyla ilgili düşünceleri incelendiğinde, tanılayıcı testte en az doğru cevabın bu sorularda verildiği görülmüştür (Tablo 5, 6, 7, 8, 9). Özellikle hava direnci ve yer çekimi kavramlarının bilimsel olarak doğru şekilde kullanılmadığı, bir cisme etki eden kuvvetlerin neler olduğunun ve kuvvetlerin yönlerinin tam olarak gösterilemediği gözlemlenmiştir. Bu kavramlar 6. sınıftan itibaren kullanılmaya başlanmış fakat tam olarak bilimsel şekilde ifade edilememiştir. Araştırmacılar Gunstone ve Watts (1985), öğrencilerin mekanikle ilgili ön düşüncelerini değiştirmenin diğer bilim alanlarıyla ilgili düşüncelerini değiştirmekten daha zor olduğunu ileri sürmektedirler. (Yıldız ve Büyükkasap, 2006). Kuvvet kavramının diğer kavramlara göre daha soyut bir özellik taşıması sebebiyle öğrencilerin bu soruda hataya düştükleri söylenebilir.

Işık kavramıyla ilgili sorulara gündüz ve gece olmasına göre, değişik açıklamalar yapılmıştır. Bu ise öğrencilerin ışığın ortama göre farklı davranabileceği gibi bilimsellik ile ilişkisi olmayan düşünceleri olduğunu ortaya koymaktadır. İlerleyen sınıf seviyesine göre bu gibi ifadeler azalmaktadır.

Elektrik kavramı ile ilgili sorulara mülakatlarda üç sınıf düzeyinde de bilimsel olarak kabul edilebilecek cevaplar alındığı gözlenmiştir. Öğrenciler bir elektrik devresi için gerekli elemanların neler olduğunu mülakatta doğru bir şekilde belirtmişlerdir. Özellikle akım, voltaj, anahtar ile ilgili yorumlar yapmışlardır. Ancak en fazla yanlış telden geçen akımın yönünde yapıldığı görülmüştür (Tablo15). Ayrıca öğrencilerin, direncin (ampulün) akım miktarını azaltıcı etkisi olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Hal değişimi ile ilgili sorularda ise öğrencilerin, yoğunlaşma ile ilgili bilimsel olarak kabul edilebilecek bir yorum getiremedikleri görülmüştür. Bu yorumlar üç sınıfta da birbirine benzerdir. Öğrenciler, suyun hidrojen ve oksijenden oluştuğunu bilmesine rağmen bir bileşik gibi algılamayıp suyun içinde hidrojen ve oksijen tanecikleri olarak gezindiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hal değişimiyle ilgili olayları açıklarken erime, buharlaşma, kaynama, yoğunlaşma terimlerini kullandıkları, ancak bu terimlerin anlamlarını açıklayamadıkları fark edilmiştir. 8. sınıfa gidildikçe özellikle yoğunlaşma ile ilgili bilimsel nitelik taşıyan ifadelerin kullanımında artış görülmüştür. Bunun sebebi olarak; erime, kaynama, yoğunlaşma terimlerinin ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğrenciye verildiği 6. ve 7. sınıflarda ise hal değişimine değinilmediği böylece öğrencilerin 6. ve 7. sınıflarda konunun tekrar edilmemesiyle unutulmuş

olabilecekleri, 8. sınıfta ise tekrar işlenmesi ve hatırlanması gösterilebilir.

Öğrencilerin tanılayıcı teste verdikleri yanıtlar incelenmiş, yanıtlarının açıklamaları mülakatlarla irdelenmiştir. Genel olarak bakıldığında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden bilimsel geçerliliği olan yanıtlar alınmıştır. Yanıtlar incelendiğinde öğrencilerden gelen bilimsel nitelik taşıyan düşüncelerin yoğunluğunun 6. sınıftan 8. sınıfa gidildikçe Piaget'in gelişim teorisinde belirttiği gibi gelişimsel olarak arttığı görülmüştür. Bulgular Şimşek (2007)'in çalışmasıyla paralellik göstermiştir. Fakat gelişimsel olarak incelendiğinde en net cevaplar 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden alınmış, 7. sınıf öğrencilerinin genelde verdikleri cevaplardan tam emin olamayarak biraz tedirgin cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bunun sebebi; 6. sınıfların temel kavramları daha yeni öğreniyor olmaları, günlük hayatta karşılaştıkları fen kavramlarıyla ilgili temel özellikleri bu dönemde almaları ve bilgilerinin taze olması gösterilebilir. 7. sınıfta ise 6. sınıfta zihinlerinde tam olarak şekillendiremedikleri bazı kavramların daha soyut özellikleriyle karşılaşmalarıyla kavram kargaşası yaşayan öğrencilerin bilimsel olarak doğru fakat tedirgin cevaplar vermelerine (kendilerinden tam emin olamadan) sebep olmuş olabilir. 8. sınıf öğrencilerinde ise yeni öğretim programının sarmal yapısı özelliğiyle tekrar üzerinden geçilen kavramlar öğrencinin zihninde tam olarak şekillenmiş olduğundan kendinden emin net cevaplar alınmış olabilir.

Alt sınıf seviyesinde anlaşılmayan bir kavramın öğrencide oluşturduğu karmaşa üst sınıf seviyesine çıkıldıkça kendisini göstermektedir. Alt öğrenmeler yeni öğrenmeleri engelleyebilir. Mülakatlarda 8. sınıf öğrencisinin verdiği “*Ben bu konuyu 6. sınıfta da tam anlayamamışım*” yanıtıyla da öğrencinin zihnindeki karmaşanın hala korunduğu, karmaşayı üst sınıf seviyesine de çıkardığı gözlenmiştir.

## 5. ÖNERİLER

Çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda şu önerileri yapmak mümkündür:

- Öğretmenler, alternatif yaklaşım yöntem ve teknikleri (problem-tabanlı öğretim, bilgisayar simülasyonları, kavram haritalama, analogi kullanımı vb.) derse uydurarak oluşturacakları bir öğretim ortamıyla öğrencilerinin bilimsel olmayan fikirlerini bilimsel fikirlerle dönüştürmelerinde yardımcı olabilir ve dolayısıyla da kavramları anlamalarını sağlayabilirler.
- Derslerde deneylere daha fazla yer verilip öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlanmalıdır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere öğrencilerin bazılarının düşüncelerini belirtirken “*Bu konuda deneyler yapmıştık, aklımda kaldığı kadarıyla...*” ifadelerine yer vermeleri, deney yaparak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu göstermiştir.
- Özellikle günlük hayattan örnekler verilerek ve öğrencilerin yaşantıları dikkate alınarak hazırlanmış bir öğretim ortamı öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini, aynı zamanda fen ve teknoloji dersindeki motivasyonunu artıracaktır.
- Çocukların fen düşüncelerinde bilimsel bir değişimin olması için, derslerde öğrencilerin bilimsel gerçeklerden farklı olan düşünceleriyle çelişki yaratacak örnekler sunulmalı ve bu kavramlarla ilgili temel özellikler üzerinde durulmalıdır. Çalışmada öğrencilerin insanı hayvan sınıflamasına sokmamaları, tohumu bir bitki olarak görmemeleri onların kendi zihinlerinde hayvan ve bitki kavramlarına yükledikleri özellikler sonucunda oluştuğu fark edilmiştir.
- Tanılayıcı testlerle öğrencilerin düşünceleri tam olarak anlaşılmadığından daha fazla öğrenciyle mülakat yapılarak mevcut durumun ortaya çıkarılmasında daha güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Bunun yanında öğrencilere kavramı verip bu kavramın kendilerinde neyi çağrıştırdıklarını çizmeleri istenebilir.
- Çocukların bir kavramla ilgili düşünceleri duruma bağlı olarak değişiklik

gösterebildiği için, mülakatlarda olgu, olay ve kavramla ilgili birden fazla örnek durum sunulabilir ve öğrencinin gerçek düşüncesine ulaşılmaya çalışılabilir.

- Bu çalışma sadece 6-7-8. sınıf öğrencileriyle yapılmış olup bundan sonraki çalışmalara 4 ve 5. sınıflar da eklenerek öğrencilerin temel fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerindeki değişim, gelişimsel olarak daha net şekilde incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Aydın, H. ve Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: kuramsal bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 121- 132.
- Bell, B. ve Freyberg, P. (1985). Language in the science classroom, Osborne, R. and Freyberg P. (Eds.) *Learning in Science: The Implications of Children's Science* (29-40). Hong Kong: Heinemann.
- Boz, Y. (2005). İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin yoğunlaşma konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 48-54.
- Driver, R. ve Bell, B. (1986). Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. *The School Science Review*, 67(240), 443-456.
- Gilbert, J. K. ve Osborne, R. J. (1980). 'I Understand, But I Don't Get It': Some problems of learning Science. *School Science Review*, 61 (218): 664-674.
- Gilbert, J. K., Watts, M. D. ve Osborne, R. J. (1982). Students' conceptions of ideas in mechanics. *Physics Education*, 17: 62-66.
- Gunstone, R. ve Watts, M. (1985). Force and motion. In Rosalind Driver, Edith Guesne ve Andree Tiberghien (Ed.). *Children's Ideas in Science*. Philadelphia: Open University Press.
- Harlen, W. (1993). *Teaching and learning primary science*. London: Chapman Publishing Ltd. p. 21.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara.
- Osborne, R. J. ve Wittrock, M. C. (1983). Learning science: A generative process. *Science Education*, 67(4): 489-508.
- Osborne, R. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (9): 825-838.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 24-34.
- Palmer, D. (2001). Students' alternative conceptions and scientifically acceptable conceptions about gravity. *International Journal of Science Education*, 23(7): 691- 706.
- Soylu, H. ve İbiş, M. (1999). *Bilgisayar destekli fen bilgisi eğitimi*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. M.E.B. ÖYGM.
- Shepardson, D. P. (1999). Learning science in a first grade science activity: A Vygotskian Perspective. *Science Education*, 83: 621-638.
- Şimşek, C. L. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin temel fen kavramlarıyla ilgili düşünceleri*, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2007). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 140-147.
- Watts, M. D. ve Zylbersztajn, A. (1981). A Survey of some children's ideas about force. *Physics Education*, 16: 360-365.
- Watts, D. M. (1985). Student conceptions of light: A case study. *Physics Education*, 20: 183-187.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 102-120.
- Yıldırım, H. İ. (2002). *İlköğretim 6., 7., ve 8., Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Konusunda Sahip Oldukları Yanlış Kavramların Tespiti Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2006). Fizik öğrencilerinin, kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanılgıları ve öğretim elemanlarının bu konudaki tahminleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-277.

## ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİR ÖĞRENCİYE TOPLAMA VE ÇIKARMA İŞLEM SÜREÇLERİNİN ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

Adnan ARI\*, Levent DENİZ \*\*, Ayten Düzkantar (Uysal) \*\*

### ÖZET

Bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Aynı zamanda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin genelleme (aynı oturumda araç-gereçler arası, ortamlar arası ve kişiler arası) etkisi ve uygulama sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonraki izleme etkisi de incelenmiştir. Araştırma, İstanbul'da Özel İZEV (İstanbul Zihinsel Engelliler Vakfı) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde bireysel eğitime devam eden 9 yaşında, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış bir kız çocuk ile yürütülmüştür. Toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini değerlendirmek üzere toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Oturumların tümü bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmış ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemek üzere grafiksel analiz yapılmıştır. Araştırma bulguları, toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğu ve öğrenilenlerin aynı oturumda gerçekleştirilen farklı araç-gereçlere, farklı ortamlara ve farklı kişilere genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik beceri öğretimi, matematik öğretimi, yanlışsız öğretim, eşzamanlı öğretim yöntemi

### THE EFFECTIVENESS OF SIMULTANEOUS PROMPTING PROCEDURE ON TEACHING ADDITION AND SUBTRACTION OPERATIONS TO A MENTALLY HANDICAPPED CHILD

#### ABSTRACT

In this study, a multiple probe design across behaviors was used to examine the effectiveness of simultaneous prompting procedure on teaching addition and subtraction operation. At the same time, the generalization effect of the simultaneous prompting procedure (between materials, between environments, and between persons in the same session) was examined. The follow up effect was also examined in weeks 1, 2, and 4. This study was conducted at İZEV (İstanbul Foundation for the Mentally Handicapped), a Special Education and Rehabilitation Center which is the Foundation for Mentally Handicapped in Istanbul. The subject was a 9 year old girl who had mild mental retardation and was receiving individual education at the center. In order to examine the effectiveness of the simultaneous prompting procedure on teaching addition and subtraction operations, collective examination, daily examination, instruction, follow up, and generalization sessions were conducted. All sessions were held individually with the student. In this study, interobserver reliability and procedural reliability data were collected. Also, to determine the effectiveness of simultaneous prompting procedure, graphical analysis was done. The results demonstrate that there is a significant effect of simultaneous prompting procedure on teaching addition and subtraction. Moreover, after the instruction was over, 1<sup>st</sup> week, 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> week follow up data were collected, and the results showed that the student still maintained learned skills. Furthermore, the instruction was effective on the generalization of the learned skills to different instruments, environments, and people.

**Key Words:** Teaching academic skill, Teaching Mathematics skill, Error free Teaching, Simultaneous Prompting Procedure

\* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

\*\* Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü

## GİRİŞ

Eğitim sürecinin tüm bireyler için ortak amacı, bağımsız yaşayabilmek için gereken yeterlilikleri kazandırmaktır. Bağımsız yaşam, ekonomik olarak kendine yetmenin yanı sıra birey olarak bağımsız yaşam becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Bağımsız yaşam becerileri, özbakım becerileri (kişisel temizlik ve bakım, giyinme, yeme, ev işlerini yapabilmek, zamanı kullanma, parayı kullanma), sosyal yaşam becerileri (kendini tanıtmaya ve ifade edebilme, sözel ve sözsüz iletişim kurabilme, aile, akraba ve diğerleriyle etkileşime v.b.), oyun ve boş zaman becerilerinin tümünü kapsamaktadır (Miles, 1990.).

Zihinsel engelli bireylerin bağımsız olarak yaşamaları için, başkalarına bağlı olmadan kendi kararlarını vermeleri, para kavramını, parayı nasıl kazanacağını, parasını nasıl kontrol edeceğini ve harcama yapacağını bilmeleri gerekmektedir (M. Browder ve Grasso, 1999). Özbakım becerileri içinde yer alan kişisel temizlik malzemelerini temin etme, giysi temin etme, yiyecek temin etme gibi beceriler günlük alış verişlerini yapabilmek için yeterliliğini gerektiren becerilerdir. Alış veriş becerileri de matematik becerileri içerisinde yer alan dört işlemi öğrenmeyi gerektirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde işlem yapabilmek becerileri, işlevsel akademik beceriler olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel akademik beceriler, erken çocukluk, okulöncesi döneminde öğrenilmeye başlanan ve günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken, ömür boyunca kullanılan becerilerdir. İşlevsel akademik beceriler, matematik, okuma ve yazma becerilerinin günlük yaşamda kullanımı ile ilgili olan becerilerdir (Snell ve Brown, 2000). Toplama, çıkarma gibi işlevsel akademik becerilerin zihin engelli bireylere öğretilmesi, zihin engelli bireylerin benzer akademik becerileri edinmelerini kolaylaştıracaktır. Böylece zihin engelli bireylerin kaynaştırma ortamlarında kendilerini rahat hissetmelerine, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmalarına, arkadaşlarının onları kabullenmelerine, dolayısıyla sosyalleşmelerine katkı sağlayacaktır (Batu ve Kırcalı-İftar, 2005 sf.27).

İşlevsel akademik becerilerden biri olan matematik becerilerinin öğretiminde daha etkin ve verimli öğretim uyarlamaları oluşturabilmek için yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri, Şafak'ın (2007), az gören öğrencilere iki basamaklı sayıyla tek basamaklı sayıyı eldeli toplamada basamaklandırılmış öğretim yönteminin etkililiğini sınıadığı çalışmasıdır. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden AB deseni kullanılmıştır. Bu çalışma 8- 10 yaşlarında üçü erkek, biri kız olmak üzere görme engelliler okuluna giden dört ilköğretim öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrenciler, iki basamaklı sayıyla tek basamaklı eldesiz toplayabilme, iki basamaklı sayının birler ve onlar basamağını gösterebilme ve gösterdiği basamağın basamak değerini söyleyebilme ön koşul becerilerine göre seçilmişlerdir. Araştırmada, eldeli toplama ölçü aracı iki basamaklı sayıyla tek basamaklı sayının eldeli toplanması işleminin işlem analizi yapılarak hazırlanmıştır. İşlem analizi, (1) iki basamaklı sayıyı yazma, (2) tek basamaklı sayıyı iki basamaklı sayının birler basamağının altına yazma, (3) toplama işareti koyma, (4) işlem çizgisi çizme, (5) birler basamağını toplayarak, doğru sonucun birler basamağını, işlemin birler basamağının altına yazma, (6) elde kalan bir onluğu, işlemdeki iki basamaklı sayının onluğuyla doğru toplayarak sonucu onlar basamağının altına yazma, olmak üzere altı basamak olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin işlemi doğru bir şekilde yapmaları işlem analizinde yer alan altı basamağı doğru olarak gerçekleştirmelerine bağlanmıştır. Öğretim okuldaki bir odada öğrenciyle bire bir öğretim şeklinde 50- 60 dakikalık zaman aralığında gerçekleştirilmiştir. Öğretim dokuz basamaklı etkileşim ünitesine göre (yap-yap, göster yap, yaz-yap, yap-yap, yap-göster, göster-göster, yaz-göster, yap-yaz, göster-yaz, yaz-yaz) desenlenmiştir. Öğrencilerin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş, yanlış tepkileri ise görmezden gelinmiştir. Öğretim sonu değerlendirmede her öğrenci için üç oturum ve her oturumda dörder işlem sunulmuştur. Öğretim sonu değerlendirme sonucunda dört öğrencinin de %100 düzeyinde doğru tepki gösterdikleri görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak az gören öğrencilere iki basamaklı sayıyla tek basamaklı sayıyı eldeli

toplamada basamaklandırılmış öğretim yönteminin etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bir başka çalışma ise Yıkılmış (1999) tarafından yapılan temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin zihin engelli çocuklarda etkililiğini değerlendiren çalışmadır. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma Bolu ilinde yer alan özel eğitim sınıflarında okuyan, yaşları 8-10 yaşları arasında değişen eğitilebilir zihin engelli olan 4'ü erkek, 2'si kız olmak üzere 6 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrenciler, toplama ve çıkarma bilmemeleri, çok-az-farklı-benzer kavramlarını bilmeleri, 1'den 10'a kadar ritmik saymaları, sayı-nesne ve rakam-nesne eşlemeleri, 10'dan geriye ritmik saymaları önkoşul davranışlarına göre seçilmişlerdir. Bu altı öğrenciden üçüyle toplama, diğer üçüyle de çıkarma çalışılmıştır. Öğretim oturumları, yap-göster-söyle-yaz ve bunların kombinasyonları şeklinde model olunarak, haftanın beş günü, her gün ikişer işlemi yapmaları şeklinde geçmiştir. Temel toplama işlemlerinin çalışıldığı üç öğrenci de %80 düzeyinde doğru tepkide bulunmuşlardır. Temel çıkarma işlemlerinin çalışıldığı diğer üç öğrenci de %80 ölçütünde doğru tepkide bulunmuşlardır. Buradan elde edilen bu verilere dayanarak, zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Diğer bir çalışma da Arıcı (1997) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı, işitme engelli öğrencilerin matematik dersinde doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapma ve problem çözme becerilerine ilişkin amaçları gerçekleştirme düzeylerinin öğrenim gördükleri yatılı özel eğitim ortamı ile normal sınıf ortamına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Doğal karşılaşma modelinin araştırma modeli olarak kullanıldığı bu çalışma; 1., 2. ve 3. sınıflardan yatılı özel eğitim sınıfına devam eden 26 kişi, normal eğitim sınıfına devam eden 23 kişi olmak üzere toplam 49 kişi ile yürütülmüştür. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri yapma becerilerinde 9'a, 20'ye, 50'ye, 100'e ve 1000'e kadar olan sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri yapma becerileri gibi basamaklara ayrılmıştır. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri yapma uygulaması birinci günde, doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerine dayalı problem çözme becerisi uygulaması ise ikinci günde düzenlenmiş olup, ölçüt %75 (sekiz işlemden altısını yapma) olarak belirlenmiştir. Bulgular, 20'ye ve 100'e kadar olan sayılarla toplama işlemlerini yapmada; 20'ye, 50'ye, 100'e ve 1000'e kadar olan sayılarla çıkarma işlemlerini yapmada; 9'a, 20'ye ve 50'ye kadar olan sayılarla toplama işlemlerine dayalı problem çözme becerilerinde ve çıkarma işlemlerine dayalı problem çözme becerilerinin tamamında normal sınıf lehine bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir.

Tournaki (2003), test usulü (ezber) ve strateji usulü (büyük sayının belirlenip üstüne küçük sayı kadar sayılması) yöntemlerinin öğrenme gücü ve normal öğrencilere tek basamaklı toplama işlemlerini öğretmede etkililiğini araştırmıştır. Ayrıca, eğitim bittikten sonra genelleme etkisi de üç rakamın yatay olarak toplanması (3+5+7 gibi) işlemlerde sınıanmıştır. Öntest olarak bir sayfada 20 yatay olarak yazılmış tek basamaklı sayıların toplanması işlemleri sunulmuş, sorulan sorulara %50-70 oranında ve 100-350 saniye arasında cevap veren 42 normal, 42 öğrenme gücü toplam 84 öğrenciyle bu çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler gelişigüzel seçilerek üç gruba (ezber grubu, strateji grubu ve kontrol grubu) eşit olarak dağıtılmıştır. Eğitim ezber olan gruptaki çocuklara sorular verilmiş, öğrenciler soruları cevaplamışlar, test sonunda yanlışlar belirlenmiş ve öğrenciden yanlışları tekrar yapması istenmiş, tekrar yanlış yapmışsa eğitmen doğru cevabı vermiştir. Strateji eğitimi alan gruba sorular verilmiş, öğrenci soruları cevaplamış, yanlış yapması halinde diğer sorulara geçmeden eğitmen büyük sayının üstüne küçük sayıyı sayarak doğru cevabı vermiş ve öğrenci devam etmiştir. Kontrol grubuna ise her hangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulamalar sonunda elde edilen bulgular, öğrenme gücü olan çocukların strateji sistemiyle daha iyi öğrendiklerini göstermiştir. Normal öğrenciler bütün sistemlerle hızlanırlarken, öğrenme gücü olan çocuklar ise strateji

sistemiyle daha iyi hızlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Genelleme çalışmalarında strateji gurubunda yer alan hem normal hem de öğrenme güçlüğü olan çocuklar diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır. Kontrol gurubunda ise yapılan öntest ve sontest sonucunda her hangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

S. Scott (1993), ağır düzeyde zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan çocukların toplama ve çıkarma becerilerini edinmede çoklu duyuşsal matematik (multisensory mathematics) programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada, iki basamaklı sayıların gruplamayla birlikte toplanması, gruplamayla birlikte kolonların toplanması, tek basamaklı sayıların çıkarılması, üç basamaklı sayıların çıkarılması ve 18'e kadar tek basamaklı sayıların çıkarılması becerilerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma deseni olarak, deneklerin hedeflenen becerilerinin geliştirilmesinde TMP (Touch Math Programme) etkisini değerlendirmek için deneklerin tekrarının sağlanması için matematik becerilerinde çoklu araştırma deseni kullanılmıştır. Desen evrelerinin tarama, araştırma koşulları, noktalara dokunma eğitimleri ve müdahale koşullarından oluştuğu belirtilmiştir. Çalışma, yaşları 11- 13 arasında değişen ve 4. sınıfa giden biri öğrenme güçlüğü, diğerleri ağır düzeyde zihinsel engelli olan üç öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcılar, 20'ye kadar sayma, 20'den geriye sayma, rakam konsepti, birebir eşleme bilgisi gibi bazı önkoşul becerilere göre seçilmişlerdir. Öğretimde söz konusu olan TMP, dokunsal, işitsel ve görsel modlarla çalıştığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin noktalara (nokta veya rakamların üstünde dairesel noktalar) kalemleriyle dokundukları, sayılara baktıkları (görsel) ve sayıları duydukları (işitsel) şeklinde bu program tanımlanmıştır. Öğretim, her katılımcıyla 15-30 dakikalık seanslarla bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma ve müdahale koşulları süresince; her katılımcının matematik becerisi çalışma kağıtlarını tamamlaması beklenmiş ve katılımcı, çalışma kağıtlarını bitirdikten sonra geri bildirim ve pekiştirme verilmiştir. Öğretim oturumlarında sözel olarak katılımcılara hatırlatılmalarda bulunmuş ve gittikçe verilen ipuçları ve pekiştireçler silikleştirilmiştir. Öğrenip öğrenmedikleri de öğretim oturumlarında yer alan beş ve almayan üç işlemin katılımcılara verilmesiyle ve performanslarının alınmasıyla belirlenmiştir. Bu oturumlardan elde edilen veriler, her üç katılımcının da %89 ve üzeri oranlarda başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak iki basamaklı sayıların gruplamayla birlikte toplanması, gruplamayla birlikte kolonların toplanması, tek basamaklı sayıların çıkarılması, üç basamaklı sayıların çıkarılması ve 18'e kadar tek basamaklı sayıların çıkarılması becerilerinde Touch Math Programının etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Leung (1994), bilgisayar öğretim programıyla, zihin engelli öğrencilerin basit toplama işlemlerini yaparken hızlarını geliştirmek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu uygulama yaşları 12, 13 ve 14 olan iki erkek ve bir kız olmak üzere üç zihin engelli öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada toplamları 10'u geçmeyen işlemler yer almıştır. Araştırmada kişisel bir bilgisayar kullanılmıştır. Öğretim oturumlarında her öğrenciyle bire-bir çalışılmıştır. Bilgisayarda işlem yazdırılmış (1+2=), öğrencinin "bir, artı, iki" demesi istenmiş ve sonra sonucu "üç eder" şeklinde söylemesi beklenmiştir. Öğrencinin verdiği yanıt doğruysa "bir artı iki, üç eder" şeklinde bir ifadeyi söylemesi sözel olarak hatırlatılmıştır. Öğrenci doğru cevap verirse bilgisayarda gülümseyen bir yüz çıkmış ve hafif bir müzik sesi gelmiştir. Yanıt yanlış ve 15 saniye içinde yanıt vermemiş ise, üzgün bir ifadesi bilgisayar ekranında çıkmıştır ve hemen ardından doğru cevap verilmiştir. Her oturumda üç işlem yapılmıştır. Sonraki oturumda önceki oturumda yanlış yapılan işlemler veya doğru da yapılmışsa iki işlem tekrar kullanılmıştır. Bu şekilde çalışmalar devam etmiştir. Yaklaşık olarak 12 hafta bu program devam etmiştir. Öğretim oturumlarından ayrı olarak öğrencilerdeki gelişmeleri belirlemek üzere bilgisayarda işlemler hazırlanmış, öğrencilerin bunları yapmaları istenmiş, yalnız herhangi bir tepkide (doğru ya da yanlış olduğuna dair) bulunulmamıştır. Testin sonunda verilen doğru cevap sayısı ölçülmüştür. Bu testlerde öğrencilerin öğretim öncesi oturumlarda dakikada 3.8 ile 5.5 arasında doğru işlem yapıyorlarken, öğretim sonunda ortalama olarak dakikada 26 tane (15, 28, 35) doğru işlem yaptıkları gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak bilgisayarda hazırlanmış bu öğretim programının zihin engellilerde basit toplama işlemlerini yapmalarında hızlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sonrasında 1,

4 ve 12 hafta sonra yapılan izleme oturumlarından bu üç öğrencinin edindikleri becerileri korudukları gözlenmiştir.

J. Baroody (1995), zihin engelli ve normal çocuklara toplama işlemlerini öğretme üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışma, yaşları ortalama 14 olan 9 zihinsel engelli bireyle ve yaşları 9 olan 5 normal bireyle yürütülmüştür. Öğretim oturumları bire bir öğretim şeklinde düzenlenmiştir. Bir oturumda sekiz (farklı işlem) deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretimde öncelikle tanıtım yapılmış, işlemle ilgili bilgi verilmiş, sonra model ipucu ile fiziksel ipucu kullanılarak işlemler yaptırılmıştır. Öğretim altı ayrı basamak şeklinde dizayn edilmiştir. (1), nesnelere toplama işlemi [üstteki sayı kadar nesne ve alttaki sayı kadar nesne yan yana getirilmiş ve 1'den başlanılarak nesnelere sayılmış, sonuca ulaşılmıştır] yapılmıştır. (2), parmaklar kullanılarak toplama işlemi [üstteki sayı kadar parmak bir elde, alttaki sayı kadar parmak diğer elde açılmış ve 1'den başlanılarak parmaklar sayılmış, sonuca ulaşılmıştır] yapılmıştır. (3), küçük sayı akılda tutulmuş, büyük sayı kadar parmak açılmış ve 1'den başlanılarak sayma işlemi yapılmış, sonuca ulaşılmıştır. (4), büyük sayı akılda tutulmuş, küçük sayı kadar parmak açılmış ve 1'den başlanılarak sayma işlemi yapılmış, sonuca ulaşılmıştır. (5), küçük sayı akılda tutulmuş, büyük sayı kadar parmak açılmış ve küçük sayıdan başlanılarak, parmaklar da üzerine eklenerek sonuca ulaşılmıştır. (6), büyük sayı akılda tutulmuş, küçük sayı kadar parmak açılmış ve büyük sayıdan başlanılarak, parmaklar da üzerine eklenerek sonuca ulaşılmıştır. Bu son basamakta yapılan çalışmanın etkin bir şekilde bütün çocukların toplama işlemlerini öğrenmelerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı hedef kitlelere yönelik farklı yöntemlerle yapılan bu araştırmalar işlevsel akademik becerilerden biri olan matematik becerilerinin öğretiminde daha etkin ve verimli öğretim uyarlamaları oluşturabilme arayışlarının sürdürüldüğünün bir göstergesidir.

Matematik, okuma ve yazma becerileri bilişsel becerilerdir. Zihin engelli bireylerin bilişsel becerileri öğrenmede zorlandıkları bilinmektedir. Bu nedenle de zihin engelli bireylere yaşamının her döneminde gereksinim duyacağı beceriler öğretilirken etkili ve verimli öğretim yöntemlerinden yararlanmak yerinde olacaktır. Bilişsel akademik becerilerin etkili öğretiminin yanı sıra verimli yöntemlerle öğretilmesi bu becerilerin işlevselliğinin sağlanması bağlamında önemlidir. (Tekin-İftar, Kurt ve Acar,2008).

Eğitimciler deneysel araştırma bulguları ile etkililikleri ve verimlilikleri desteklenmiş öğretim yöntemleri geliştirme arayışlarını sürdürmektedirler. Etkililik, öğretim sonunda bireyin öğrenmesi ya da istedik etkiyi yaratan güç; verimlilik ise, bir öğretim yönteminin diğerine kıyasla daha az hatayla sonuçlanması, daha kısa öğretim gerektirmesi ve daha kolay uygulanabilir olması olarak tanımlanır. Öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin araştırılması, farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere daha nitelikli öğretim sunmaktadır. Bununla birlikte, öğretim alan ve sunan bireylere yöntemler arasında tercih yapabilme olanağı tanınmaktadır. Yöntemler arasında seçim yapabilmek ise, birey ve ailesinin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği gibi uygulamacının da mesleki yaşamını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004 s.107).

Wolery ve Gast (1984), erken çocukluk eğitiminden personel yetiştirmeye kadar hemen tüm alan ve gruplara öğretim düzenlenirken dikkat edilmesi gereken ortak noktalardan bahsetmektedirler. Bu ortak noktalar şunlardır;

- 1- Program içeriğini belirlemek,
- 2- Öğretim sunulacak bireyin potansiyeli ve birey için belirlenen amaçlar arasında tutarlılık sağlamak,
- 3- Amaçlanan davranışların öğretimi için etkili ve verimli öğretim yöntemlerini belirlemek,
- 4- Öğretilen davranışın kalıcılığını ve genellenebilmesini sağlamak üzere uygulama

yapmak.

Ancak, uygulamacıların yalnızca bu noktalara dikkat etmeleri yeterli değildir. Uygulamacılar, öğretim sunacakları bireylerin öğrenme özelliklerini, yaşlarını, öğretim yapılacak ortamın özelliklerini de dikkate alarak kullanacakları yöntemlere karar vermelidirler. Yapılan araştırmalar henüz belli bir gruba, yaşa vb. yönelik uygun yöntem ve uygulamalara ilişkin bir sonuca varılmamıştır. Ancak, bazı yöntemlerin uygulanması ile elde edilen bulgular uygulamacılara ve araştırmacılara yol göstermektedir. Etkili öğretim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, pek çok değişik uygulama ya da yaklaşımdan söz edildiği görülmektedir. Bunlardan biri yanlışsız öğretimdir (Tekin ve Kırcalı-İftar, 2004 s.107-108).

Yanlışsız öğretim yöntemleri, bireyin öğretim sırasında hata yapmasını önlemeyi amaçlayan yöntemlerdir. Ancak hiçbir yanlışsız öğretim yönteminin öğretim sırasında gerçekleşen hatayı tamamen kaldıramamaktadır. Ancak, geleneksel yöntemlere kıyasla yanlışsız öğretim yöntemlerinde öğretim sırasında gerçekleşen hata düzeyi oldukça daha düşüktür (Tekin ve Kırcalı-İftar, 2004 s.110).

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanılmasının şu noktalarda yarar sağlayabileceği söylenebilir:

- 1- Geleneksel öğretim yöntemlerine yanıt vermeyen bireyler, yanlışsız öğretim sunulduğunda öğretimden daha fazla yararlanabilirler.
- 2- Yanlışsız öğretim yöntemleri etkili ve verimli yöntemler olduğu için yanlışsız öğretim alan birey ve yakınlarının yaşam kalitesi artabilir.
- 3- Geleneksel öğretim yöntemlerine yanıt vermeyen bireylerle çalışan uygulamacılara daha başka alternatiflerin de bulunduğu gösterilmiş olur; böylece mesleklerini daha rahat icra edebilirler.
- 4- Eğitim sürecine katılanlar örneğin, öğretmen, çocuk ve aile, kişilik özelliklerine ve tercihlerine uygun öğretim yöntemleri seçme alternatiflerine sahip olabilirler.
- 5- Geleneksel yöntemlere kıyasla hata oranı daha düşük olduğu için öğretim sırasında bireyin uygun olmayan davranışlarının ortaya çıkma olasılığı daha düşük olabilir (Tekin ve Kırcalı-İftar, 2004 s.110)

Yanlışsız öğretim yöntemleri, (a) tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri ve (b) uyarıcı ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Tekin, 1999). Uyarıcı ipuçlarının sunulduğu yöntemler hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyarıcı ve ipucu sağlayan uyarıcı, hedef uyarıcının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla, sistematik uyarlamalar yapılması olarak ifade edilmektedir. Tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler ise, birey tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı öğretim uygulamalarıdır. Uygulamacı sunduğu ipucunu silikleştirerek, bireyin giderek yalnızca kendisine sunulan uyarıcıya doğru tepkide bulunmasını amaçlamaktadır (Tekin ve Kırcalı-İftar, 2004 s.110). Tepki ipuçları, sekiz grupta toplanmıştır: (a) sabit bekleme süreli öğretim, (b) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, (h) ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (Tekin, 1999).

Bu çalışmada tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucu öğretim kullanılmıştır. İzleyen bölümde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi açıklanmıştır.

### **Eşzamanlı İpucuyla Öğretim**

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim, davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretiminin sistematik bir uyarlaması olan etkili bir öğretim yöntemidir. Yapılan araştırmalara göre, eşzamanlı ipucuyla öğretim, farklı yaş ve özür gruplarındaki bireylere tek-

basamaklı ve zincirleme davranışların öğretiminde etkili bir yöntemdir (Tekin ve Kırcalı- İftar, 2004, s.139).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde kontrol edici ipucu hedef uyarıcının hemen ardından sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde her denemede kontrol edici ipucu sunulduğu için bireye bağımsız olarak tepki olanağı tanınmamaktadır. Bu nedenle, uyarıcı kontrol transferinin gerçekleşip- gerçekleşmediği öğretim oturumlarından önce yapılan günlük yoklama oturumlarından anlaşılır (Tekin ve Kırcalı- İftar, 2004, s.139).

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, (a) doğru tepkiler, (b) yanlış tepkiler ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi vardır (Tekin ve Kırcalı- İftar, 2004, s.139). Doğru tepkiler, yanıt aralığı içinde doğru olarak sunulan tepkilerdir. Yanlış tepkiler ise, yanıt aralığı içinde yanlış olarak sunulan tepkilerdir. Tepkide bulunmama ise, yanıt aralığı içinde hiç tepkide bulunmamadır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için dikkate alınması gereken dokuz basamak vardır: (1) bireyin tepkide bulunması için verilecek hedef uyarıcı belirleme, (2) kontrol edici ipucunu belirleme, (3) eşzamanlı ipucuyla yapılacak deneme oturumlarını planlama, (4) yoklama oturumlarını planlama, (5) yanıt aralığını belirleme, (6) bireyin, yanıt aralığında göstereceği tepkilere ne şekilde yanıt verileceğini belirleme, (7) veri kayıt yöntemini belirleme, (8) uygulama, kayıt tutma ve (9) bireyin sergileyeceği performansa göre ihtiyaç duyulursa gerekli değişiklikleri yapma (Tekin ve Kırcalı- İftar, 2004, s.141).

Zihin engelli çocukların eğitiminde en etkili yöntemlerden birinde yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi olduğu belirtilmektedir. Araştırmalar eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin hem tek basamaklı hem de zincir becerilerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir (Akmanoğlu & Batu, 2005; Akmanoğlu & Batu, 2004; Birkan, 2005; Doğan, 2001; Fetko ve diğ., 1999; Gürsel, Tekin-İftar & Bozkurt, 2006; Kurt & Tekin-İftar, 2008; Parrot ve diğ., 2000; Schuster & Griffen, 1993; Sewell ve diğ., 1998; Tekin-İftar, 2008; Tekin-İftar, 2003; Tekin-İftar ve Kurt, 2008; Tekin-İftar, Kurt ve Acar, 2006; Tekin-İftar, Acar & Kurt, 2003; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2002).

Alanyazında eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiklerini karşılaştıran dört çalışma yapıldığı belirlenmiştir (Johnson, Schuster ve Bell, 1996; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Schuster, John, Griffen ve Wollery, 1992; Tekin-İftar, 2000). Bu çalışmalarda eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kısmen daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde de eşzamanlı öğretim yönteminin etkililiğini gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. (Akmanoğlu & Batu, 2005; Akmanoğlu & Batu, 2004; Birkan, 2005; Doğan, 2001; Gürsel, Tekin-İftar & Bozkurt, 2006; Kurt & Tekin-İftar, 2008; Tekin-İftar, 2008; Tekin-İftar, 2003; Tekin-İftar ve Kurt, 2008; Tekin-İftar, Kurt ve Acar, 2006; Tekin-İftar, Acar & Kurt, 2003; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2002). Ancak akademik becerilerin öğretimiyle ilgili olarak yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Akmanoğlu & Batu, 2004; Birkan, 2005; Eyidoğan 2005; Gürsel, Tekin-İftar & Bozkurt, 2006)

Akademik beceri olarak tek basamaklı beceri öğretiminin yapıldığı bir çalışma, Akmanoğlu'nun (2002), otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisini öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini sınanmış araştırmasıdır. Bu çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin araçlar arası genelleme ile bir, iki ve dört hafta sonraki kalıcılık etkilerine de bakılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve denklemler arası replike edilmiştir. Araştırma üç otistik çocukla

yürütülmüştür. Katılımcılara 1'den 9'a kadar olan rakamlar üç sete ([1, 9, 3], [2, 4, 7], [5, 6, 8]) ayrılarak öğretilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında iki katılımcının her üç öğretim setindeki rakamları %100; diğer katılımcının ise, birinci ve üçüncü öğretim setinde % 84, ikinci öğretim setinde ise %94 düzeyinde doğru tepki verdiği gözlenmiştir. Bu bulgulara bakılarak otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisini öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genelleme çalışması öğretilen rakamların yazılı olduğu günlük takvim yapıları ile yapılmıştır ve bir katılımcının %100, diğer iki katılımcının %89 düzeyinde öğrendiklerini genelledikleri gözlenmiştir. Öğrenilen bilgilerin kalıcı olup olmadığını sınamak üzere gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen bulgular her üç katılımcıda da %84 ve %100 düzeyleri arasında öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Birkan, (2005) yaptığı çalışmada zihin özürü olarak tanımlanmış 6-13 yaşlarında üç çocuğa farklı üç beceri öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini sınamıştır. Deneklerden birine tam, yarım ve çeyreklerde saati okumayı öğretirken diğer bir deneye birde dokuza kadar rakamları okumayı öğretmiştir. Diğer deneye ise üçset halinde 15 sözcüğü söyleme becerisi kazandırılmak üzere eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılmıştır. Bu çalışmada da tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmış ve denekler arası replike edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında üç katılımcının da kendileri için hazırlanan üç öğretim setindeki becerilere %100 doğru tepki verdiği gözlenmiştir. Bu bulgulara bakılarak zihin özürü çocuklarda sözcük öğrenmenin yanı sıra işlevsel akademik beceriler içinde yer alan zamanı söyleme ve rakamlar okuma becerilerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genelleme çalışması öntest-sontest şeklinde kişiler arası, araçlar arası ve ortamlar arası olacak şekilde düzenlenmiş ve katılımcıların öğrendikleri tüm becerileri %100 düzeyinde genelledikleri gözlenmiştir. Öğrenilen becerilerin kalıcı olup olmadığını sınamak üzere gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen bulgular her üç katılımcıda da %100 düzeyinde öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Gürsel, Tekin-İftar&Bozkurt, 2006 tek basamaklı akademik beceri öğretiminde yapıldığı bir çalışma da küçük grup öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini sınamışlardır. Gelişimsel gerilik tanısına sahip üçü kız ikisi erkek beş kişiden oluşan küçük gruba grup içinde bireysel amaçlar belirlenerek öğretim yapılmıştır. Akademik beceri olarak her çocuğa ülkemizin komşuları, şehirlerin hangi coğrafi bölgede olduğu, nehirlerin hangi denize döküldüğü ve bazı matematik becerilerinden üçer set hazırlanmış ve eşzamanlı ipucuyla öğretilmiştir. Çalışmada aynı zamanda hedef uyaranla ilişkili hedeflenmeyen bilgi sunu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin grup içinde yapılan öğretim sırasında birbirlerini gözleyerek öğrenmeleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcının tamamı kendileri için hazırlanan üç öğretim setindeki becerilere %90-100 doğru tepki vermişlerdir. Bu bulgulara bakılarak gelişimsel gerilik gösteren çocuklarda akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genelleme çalışması öntest-sontest şeklinde kişiler arası ve araçlar arası olacak şekilde düzenlenmiş ve katılımcıların öğrendikleri tüm becerileri %56-100 düzeyinde genelledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin grup içinde yapılan öğretim sırasında birbirlerini gözleyerek öğrenmelerinin %33-100 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Akademik zincir beceri öğretiminde yapıldığı bir çalışma da Eyidoğan'nın (2005), zihin özürü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma- yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini sınamıştır. Bu çalışmada ayrıca, kelimelere, hecelere, farklı araç-gereçlere genelleme ve öğrenilenlerin kalıcılığı da incelemiştir. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır ve denekler arası replike edilmiştir. Çalışmaya hafif derece zihinsel öğrenme yetersizliğine sahip 7 ve 9 yaşlarında iki erkek öğrenciyle yürütülmüştür. Uygulamalar, bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde haftada üç gün ve her günde bir öğretim oturumu olarak

düzenlenmiştir. Sekizer fiş cümlesinden üç set hazırlanmıştır ve öğretim oturumları fiş cümlelerini okuma ve yazma olarak iki şekilde yapılmıştır. Resimli fişlerin okunmasında %100 düzeyinde doğru tepkiden sonra resimsiz fişlere geçilerek silikleştirilme yapılmıştır. Fişleri yazma oturumlarında öğrenci fişlere bakarak yazmada %100 düzeyinde doğru tepki verdikten sonra fişler bir kere gösterildikten sonra kapatılıp öğrencinin yazması beklenmiştir, bu şekilde yazmada da silikleştirmeye gidilmiştir. Genelleme oturumları, 24 fiş cümlesi içerisinde yer alan kelime ve hecelerden oluşan bir paragraflık iki öyküden birinin okunması birinin yazılması şeklinde tasarlanmıştır. Yoklama oturumlarından elde edilen verilere göre bir öğrenci her üç öğretim setinden de %100 bir başarı gösterirken, diğer öğrenci ise, sadece bir öğretim setinden %100 bir başarı sergilemiştir. İkinci öğrenciyle izleme ve genelleme çalışmaları çalışmayı bıraktığı için gerçekleştirilmemiştir. Birinci öğrenciye ait bulgular ışığında, zihin özürü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma- yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Yine bu öğrenciyle öğretim bittikten 3-4 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarından %100 düzeyinde bir başarı elde etmesi, öğrenilenlerin korunduğunu göstermektedir. Genellemede hem okumada hem yazmada %100 düzeyinde doğru tepki göstermesi bu öğrencinin öğrenilenleri araç gerece genelleyebildiğini, fiş cümlelerini ve fiş hecelerini kendiliğinden genellediğini de elde edilen %100 düzeyindeki tepkilere dayanarak söyleyebiliriz.

Eşzamanlı öğretim yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda tek basamaklı ve zincir akademik becerilerin öğretildiği görülmektedir. Akademik becerilerin öğretiminde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak matematikle ilgili zincir akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada etkililiği bilinen eşzamanlı öğretim yönteminin zincir akademik beceri olan matematik becerisi öğretiminde etkisi sınanmak istenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, "sonucu bir basamaklı toplama ve bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayının çıkarılması işlemlerinin sonucunu beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerilerini sistemli bir şekilde öğretmek için eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminden yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, eş zamanlı ipucuyla öğretimin toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemektir. Dolayısıyla, bu çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Eş zamanlı ipucuyla öğretim, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminde etkili bir yöntem midir?
2. Eş zamanlı ipucuyla öğretim, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminde etkili bir yöntem midir?
3. Eş zamanlı ipucuyla öğretimle, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisi öğretilirse bu becerinin kalıcılığı öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra korunabilir mi?
4. Eş zamanlı ipucuyla öğretimle, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisi öğretilirse bu becerinin kalıcılığı öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra korunabilir mi?
5. Eş zamanlı ipucuyla öğretimle, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisi öğretilirse bu becerinin genellenmesi ( araçlar arası, kişiler arası ve ortamlar arası ) sağlanabilir mi?
6. Eş zamanlı ipucuyla öğretimle, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki



basamakları takip ederek yapma” becerisi öğretilbilirse bu becerinin genellenmesi (araçlar arası, kişiler arası ve ortamlar arası ) sağlanabilir mi?

## YÖNTEM

### Katılımcı

Katılımcı, yedi yaşında, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış bir kız öğrencidir. Araştırmaya katıldığı sırada katılımcı Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okula devam ederken Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde bireysel eğitim alan bir öğrencidir.

Toplama ve çıkarma öğretiminden önce çocukların, 10’a kadar sayma, 10’a kadar sayıları okuma- yazma, sayı isimleri ile sayıları ilişkilendirme gibi bazı önkoşul davranışlara sahip olmaları gerekmektedir (Aktaş, 2002; s. 68). Öğrenci uygulamacıdan bireysel eğitim aldığından performansı uygulamacı tarafından belirlenmiştir. Öğrencinin hâlihazır performansı önkoşul niteliğindeki becerilere sahip olduğunu gösterdiğinden katılımcı olmasına karar verilmiştir.

### Araştırmacılar

Araştırmada uygulamacı araştırmacının yanı sıra doktora derecesine sahip iki araştırmacı görev almıştır. Araştırmanın uygulaması birinci yazar tarafından yürütülmüştür.

Araştırmacı İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı’ndan mezundur. 2005 yılından bu yana özel eğitimci olarak çalışmaktadır. Özel eğitim deneyimini ve yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanmayla ilgili yeterliliklerini üçüncü araştırmacıdan edinmiştir.

### Ortam

Araştırmanın bütün oturumları bireysel eğitim formatında haftanın dört günü, 16- 17 saatleri arasında çalışılmıştır. Bireysel çalışma odası 3X3 ebatında olup, oda içinde uygulamacı ve katılımcının yan yana oturabileceği bir masa ve iki sandalye bulunmaktadır. Yanlarında işlem kartları ve pekiştiricilerin üstüne konulduğu bir de sehpa bulunmaktadır. Ayrıca düzenlenen bütün oturumların veri kayıtlarını tutmak amacıyla da sabit bir kamera yerleştirilmiştir.

### Araç – Gereçler

Araştırmaya başlamadan önce 1’den 10’a kadar olan sayıların birbirleriyle toplanması ve çıkarılması kombinasyonlarından oluşturulmuş işlem havuzu oluşturulmuştur.

İşlem örnekleri 16x16 cm boyutlarında kartlara yazılmıştır. Tekrarlı kullanım için kartlar asetatla kaplanmıştır.

### Araştırma Modeli

Sonucu bir basamaklı toplama ve bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem süreçlerinin beceri analizindeki basamakları takip ederek yapmanın öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin sınındığı bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Tekin ve Kırcalı- İftar, 2004; s. 95).

Bu çalışmada, yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcının başlama düzeyi verisini elde etmek için ilk olarak tüm davranışlarda eşzamanlı olarak birinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verisi elde etmek için yapılan bu ilk toplu yoklama oturumunda birinci davranış (sonucu bir basamaklı toplama işlemleri) için üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bu davranışın öğretimi için eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarına başlanmıştır. Bu davranışın öğretimi

devam ederken diğer davranış için herhangi bir veri toplanmamıştır. Birinci davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra iki davranış içinde eş zamanlı olarak birinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. İkinci yoklama evresinde ikinci davranış (bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlemleri) için kararlı veri elde edildikten sonra bu davranışın öğretimi için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarına başlanmıştır. İkinci davranış için de ölçüt karşılandıktan sonra her iki davranış için üçüncü ve son toplu yoklama oturumu düzenlenmiş ve veriler toplanmıştır. Genelme oturumları, birinci yoklama oturumunun hemen ardından ön-test ve üçüncü yoklama oturumunun hemen ardından son-test olarak gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları ise, öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenmiştir.

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, öğretimin yapıldığı durumun verilerinde değişiklik olması, öğretime başlanılmamış durumların ise verilerinde değişiklik olmaması ve öğretimi yapılmayan durumların öğretilmeye başlanmasıyla bu durumların da verilerinde değişikliğin olması ile sağlanır (Tekin ve Kırcalı- İftar, 2004; s. 96). Bu çalışmada deneysel kontrol, katılımcıya öğretimi yapılan davranışın öğretiminden sonra başlama düzeyi oturumundaki performansına göre artış görülmesiyle, öğretimi yapılmayan davranışın başlama düzeyindeki performansına yakın bir performans göstermesiyle ve öğretimi yapılmayan davranışın öğretiminin gerçekleştirilmesiyle bu davranışın başlama düzeyi oturumundaki performansına göre artış göstermesiyle sağlanmıştır.

### Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, katılımcının “sonucu bir basamaklı toplama ve bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem süreçlerini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma” olarak tanımlanmıştır. Yapma becerisi ise katılımcının beceri analizindeki basamakları takip ederek sonucu kalemle yazması olarak tanımlanmıştır. Hem toplama hem çıkarma hedef davranışlarının beceri analizleri aşağıda açıklanmıştır.

*Sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecinin beceri analizi şu şekildedir;*

1. “Bu bir toplama işlemi” der.
2. “Büyük sayı ....., çünkü çok” der.
3. “Küçük sayı ....., çünkü az” der.
4. “Büyük sayıyı aklımızda tutuyoruz” der.
5. “Küçük sayıyı parmaklarımızla gösteriyoruz” der.
6. “.....aklımda, .....elimde; (büyük sayı üzerine ritmik sayarak küçüğü ekler) .....eder” der.
7. “Sonucu, işlem çizgisinin altına, işlem çizgisi üzerindeki sayıların hizasına gelecek şekilde yazıyoruz” der ve yazar.
8. “Sol tarafta başka bir sayı olmadığı için işlem bitti” der.

*Bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecinin beceri analizi ise şu şekildedir;*

1. “Bu bir çıkarma işlemi” der.
2. “Üstteki sayıdan alttaki sayı çıkarılır” der.
3. “Üstteki sayı büyük, çünkü çok” der.
4. “Büyük sayı kadar parmağımızı açıyoruz” der.
5. “Küçük sayı kadar parmağımızı sayarak kapatıyoruz” der.
6. “.....’dan..... çıktı, .....kaldı” der. yazıyoruz” der ve yazar.
8. “Sol tarafta başka bir sayı olmadığı için işlem bitti” der.

### Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, eşzamanlı ipucuyla öğretimdir. Araştırmada

eşzamanlı ipucuyla öğretim bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için dikkate alınması gereken dokuz basamak göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için, bireyin tepkide bulunması için verilecek hedef uyaran ve kontrol edici ipucu bireysel olarak belirlenmiştir. Beceri analizine dayalı olarak yapılarak deneme oturumları ve yoklama oturumları planlanmıştır. İşlevsel akademik beceri olduğu için öğrenilen becerinin akıcı kullanımını sağlamak üzere yanıt aralığı 5sn olarak belirlenmiştir. Bireyin, yanıt aralığında göstereceği tepkiler pekiştirilmiştir. Veri kaydı için beceri analizine dayalı formlar oluşturulmuştur. Öğretim oturumu anında kayıt alınmış ve alınan video kayıtlarından izlenerek kontrol listelerine veriler işlenmiştir. Uygulama eşzamanlı öğretim yönteminin zincir beceri öğretiminde kullanım sistematığına uyularak yapılmıştır ve bireyin sergileyeceği performansa göre ihtiyaç duyulan herhangi bir değişiklik olmamıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, araştırmanın amacına yönelik, (a) etkililik verileri, (b) güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği), (c) sosyal geçerlilik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

Etkililik verileri, toplama işlem süreci yoklama (günlük- toplu yoklama, izleme ve genelleme) ve çıkarma işlem süreci yoklama (günlük- toplu yoklama, izleme ve genelleme) oturumlarında araştırmacı tarafından alınan video kayıtlar ile toplanmıştır.

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verisi toplamak amacıyla, uygulamanın tamamı video kameraya kaydedilmiş ve tüm oturumların %20 random seçilerek birinci ve üçüncü araştırmacı tarafından izlenmiştir. Daha sonra elde edilen güvenilirlik verileri oluşturulan kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik; “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997, s.). Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik %98, Uygulama güvenilirliği ise 99,2 olarak belirlenmiştir.

Sosyal geçerlik, öğretim ya da davranış değiştirme programının amacının uygunluğunu, bu amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılan yöntemlerin uygunluğuna ve çalışmalar sonucunda elde edilen bulguların uygunluğunun değerlendirilmesidir (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2004, s. 64.). Bu araştırmada, sosyal geçerliğe ilişkin veri toplamak amacıyla, katılımcının sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Bu verileri elde etmek için “Sosyal Geçerlik Ölçeği” hazırlanmıştır. Sosyal geçerlilik verilerini toplamak için toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretimi ile ilgili yapılan oturumlardan birer başlama düzeyi oturumu, birer öğretim oturumu ve öğrencinin %100 doğru tepkide bulunarak ölçütü karşıladığı günlük yoklama oturumlarının yer aldığı video kayıtlarından bir master kaset hazırlanmıştır. Hazırlanan master kaset katılımcının sınıf öğretmenine izletilmiştir. Sosyal Geçerlik Ölçeği toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sorular, sınıf öğretmeninin öğrencinin toplama ve çıkarma işlemlerini yapmasında farklılığın oluşup oluşmadığı; öğrencinin yaptığı toplama ve çıkarma işlemlerinin doğruluk oranında bir farklılığın oluşup oluşmadığı; öğrencinin kullandığı süreci toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde kullanmayı düşünüp düşünmediği; öğrencinin kullandığı süreci toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde gruba yönelik kullanmayı düşünüp düşünmediği konularındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Katılımcının sınıf öğretmeninin “Sosyal Geçerlik Ölçeği” ile alınan görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

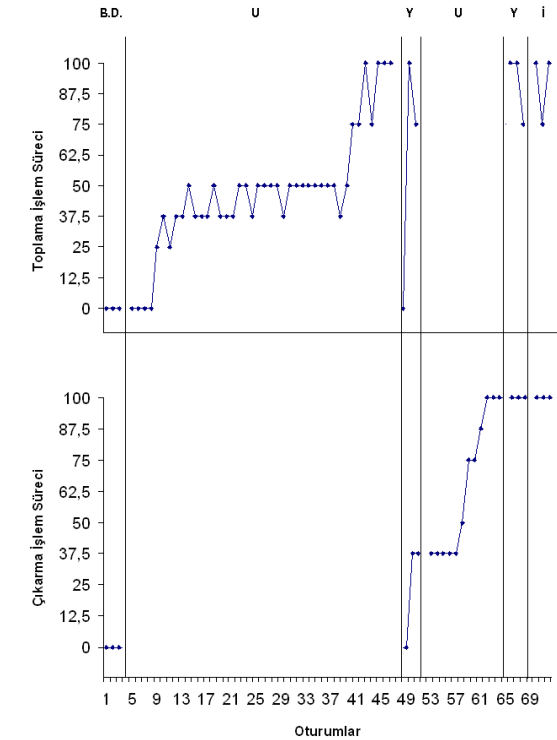
Araştırmada elde edilen veriler grafiksel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Grafiklerde “yatay eksen” oturum sayısını, “dikey eksen” ise doğru tepki yüzdelerini göstermektedir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimde, öğretim oturumları sırasında katılımcıya bağımsız olarak

tepki verme şansı verilmediğinden dolayı katılımcının günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri esas alınmıştır. Araştırmanın genelleme oturumlarında elde edilen veriler ise, öntest-sontest modeliyle sütun grafik üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir.

### BULGULAR

Eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak , “sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma” ve “ bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma” becerilerinin öğretimine ilişkin elde edilen verilerin grafiği şekil 1.’de gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda katılımcının gösterdiği doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Bu grafikte elde edilen veriler, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir. Yoklama verileri, katılımcının toplu yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden; uygulama verileri, katılımcının günlük yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden; izleme oturumları ise, katılımcının öğretim bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında sergilediği tepkilerden oluşmaktadır. Katılımcının doğru tepkilerine ait yüzdeler, katılımcının doğru tepkide bulunduğu basamak sayısının beceri analizinin toplam basamak sayısına bölünmesiyle hesaplanmış ve grafikte gösterilmiştir.



Şekil 1. Elif'in Eşzamanlı İpucu Öğretim Yöntemiyle Gerçekleştirilen Toplama ve Çıkarma İşlem Süreçlerini Yapma Becerilerinde Başlama Düzeyi (B.D.), Yoklama (Y), Uygulama (U) ve İzleme (i) Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri

Katılımcıya iki davranış için alınan ilk yoklama verileriyle, ilk davranışın öğretiminden

sonra düzenlenen ikinci yoklama evresinde bu beceriye ilişkin veriler farklılaşırken; öğretimi yapılmamış diğer beceride iki yoklama verileri benzerlik göstermektedir. İkinci davranışın öğretiminden sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama evresinde ikinci davranışın verileri farklılaşmıştır. Buradan katılımcının becerileri amaçlanan düzeyde doğru olarak yerine getirmişlerdir.

Elif'in eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 1.'de gösterilmektedir.

Elif öğretime başlamadan önce "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisi için düzenlenen ilk yoklama evresinde, bu beceride %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Elif ilk dört günlük yoklama oturumunda %0; beşinci ve yedinci oturumlarda %25; altıncı, sekizinci, dokuzuncu, on birinci, on ikinci, on üçüncü, on beşinci, on altıncı, on yedinci, yirminci, yirmi beşinci ve otuz dördüncü oturumlarda %37,5; otuz beşinci oturuma kadar geriye kalan oturumlarda %50; otuz altıncı, otuz yedinci ve otuz dokuzuncu oturumlarda %75 ve otuz sekizinci, kırkıncı, kırk birinci ve kırk ikinci oturumlarda ise % 100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Elif'in üç oturum art arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir.

Uygulama evresinden ve "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminden sonra düzenlenen toplu yoklama evrelerinde de Elif'in %75 ve %100 düzeyinde doğru tepkiler gösterdiği gözlenmiştir. Elif'in "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminden sonra düzenlenen toplu yoklama oturumlarının ilkinde göstermiş olduğu %0 tepki beş saniyenin aşımından dolayı işlemler önünden alınmıştır.

Elifle ölçüte ulaşıncaya kadar toplam kırk iki günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir. Ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen günlük yoklama oturumları, 44 dk. 25 sn. sürmüştür.

Elifle ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen öğretim çalışmaları, 14 saat 45 dk. sürmüştür. Bu süre içerisinde, toplam 124 öğretim oturumu ve 372 deneme gerçekleştirilmiştir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Elif'in "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisini eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elif'in eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminde yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri şekil 4.1.'de gösterilmektedir.

Elif öğretime başlamadan önce "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisi için düzenlenen ilk yoklama evresinde, bu beceride %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Uygulama evresinde Elif, ilk beş günlük yoklama oturumunda %37,5; altıncı oturumda %50; yedinci ve sekizinci oturumlarda %75; dokuzuncu oturumda %87,5; onuncu, on birinci ve on ikinci oturumlarda ise %100 doğru tepki vermiştir. Uygulama süreci sonunda Elif'in üç

oturum art arda %100 ölçütünü karşıladığı gözlenmiştir.

"Bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminden sonra düzenlenen son toplu yoklama evrelerinde de Elif'in üç oturumda da %100 düzeyinde doğru tepki gösterdiği gözlenmiştir. Elif'in "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisinin öğretiminden sonra düzenlenen toplu yoklama oturumlarının ilkinde göstermiş olduğu %0 tepki beş saniyenin aşımından dolayı işlemler önünden alınmıştır.

Elifle ölçüte ulaşıncaya kadar toplam on iki günlük yoklama oturumu düzenlenmiştir. Ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen günlük yoklama oturumları, 19 dk. 12 sn. sürmüştür.

Elifle ölçüte ulaşıncaya kadar gerçekleştirilen öğretim çalışmaları, 4 saat 12 dk. sürmüştür. Bu süre içerisinde, toplam 36 öğretim oturumu ve 108 deneme gerçekleştirilmiştir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Elif'in "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisini eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

İzleme verileri eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" ve "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerilerinin öğretilmesi tamamlandıktan sonra 1., 2. ve 4. haftalarda düzenlenen oturumlarla elde edilmiştir. Aşağıda bu becerilere ilişkin izleme oturumlarından elde edilen veriler sunulmuştur.

Elif, "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisine ilişkin ikinci izleme oturumunda %75, birinci ve üçüncü izleme oturumlarında ortalama %100 doğru tepkide bulunmuştur.

Elif, "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisine ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında ortalama %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Elif'in, elde edilen bu verilerden de anlaşılacağı üzere eşzamanlı ipucu öğretim yöntemiyle öğretilen "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisini ortalama %91.6 (ranj, %75- %100) düzeyinde ve "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisini ise ortalama %100 düzeyinde koruduğu görülmektedir.

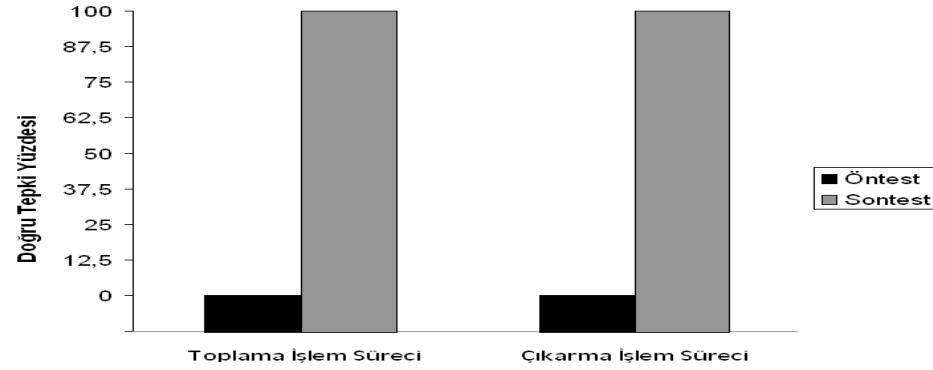
Araştırmada, genelleme oturumları, ortamlar arası (farklı bir sınıf), kişiler arası (başka bir öğretmen) ve araçlar arası (işlemleri bilgisayarda yapma) genellemeleri aynı oturumda sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Genelleme verileri, öntest- sontest ile öğretime başlamadan önce ve öğretim bittikten sonra toplanmıştır. Elif'in genelleme oturumlarında sergilemiş olduğu performansı Şekil 2.'de gösterilmiştir.

Elif, "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisini öntest oturumunda %0; sontest oturumunda ise %100 düzeyinde genellediği görülmüştür.

Elif, "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerisini öntest oturumunda %0; sontest

oturumunda ise %100 düzeyinde genellediği görülmüştür.

Elde edilen bu veriler Elif'in "sonucu bir basamaklı toplama işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" ve "bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarma işlem sürecini beceri analizindeki basamakları takip ederek yapma" becerilerini aynı oturumda farklı bir ortama, farklı bir araca ve farklı bir kişiye genellediğini göstermektedir.



**Şekil 2.** Elif'in Eşzamanlı İpucu Öğretim Yöntemiyle Gerçekleştirilen Toplama ve Çıkarma İşlem Süreçlerini Yapma Becerilerini Genelleme Yüzdeleri

#### Sosyal Geçerlik Bulguları

Sosyal geçerlik verilerini toplamak için toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretimi ile ilgili yapılan oturumlardan birer başlama düzeyi oturumu, birer öğretim oturumu ve öğrencinin %100 doğru tepkide bulunarak ölçütü karşıladığı günlük yoklama oturumlarının yer aldığı video kayıtlarından bir master kaset hazırlanmıştır.

Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla, sekiz sorudan oluşan "Sosyal Geçerlik Ölçeği" geliştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci sona erdikten sonra hazırlanan master kaset sınıf öğretmenine izletilerek, Sosyal Geçerlik Ölçeği'nde yer alan soruları yanıtlaması istenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerliliği ile ilgili ulaşılan bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Birinci ve ikinci sorularda öğrencinin toplama ve çıkarma işlemlerini yapmasında farklılığın olup oluşmadığı sorulmuş, sınıf öğretmeni, öğrencinin toplama ve çıkarma işlemlerini yapmasında farklılığın oluştuğunu, daha kolay işlem yapabildiğini ve parmaklarını sayarak doğru sonuca ulaşma oranının arttığını ifade etmiştir.

Üçüncü ve dördüncü sorularda öğrencinin yaptığı toplama ve çıkarma işlemlerinin doğruluk oranında bir farklılığın olup oluşmadığı sorulmuş, sınıf öğretmeni, hem toplama hem de çıkarma işlemlerinde doğruluk oranında bir artışın olduğunu belirtmiştir.

Beşinci ve altıncı sorularda, öğrencinin kullandığı süreci toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, sınıf öğretmeni, bu süreçlerin çoğu maddesini içeren bir süreci birinci sınıfta toplama ve çıkarmayı öğretirken zaten kullandığını; ancak, bundan sonra bu süreçleri daha sistematik kullanmayı düşündüğünü, ifade etmiştir.

Yedinci ve sekizinci sorularda, öğrencinin kullandığı süreci toplama ve çıkarma

işlemlerinin öğretiminde gruba yönelik kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, sınıf öğretmeni, bu süreçlerin çoğu maddesini içeren bir süreci gruba yönelik hem toplama hem de çıkarma işlemlerinin öğretiminde kullandıklarını, ayrıca ikinci sınıfta sınıf seviyesinin altında olanlarla buna yönelik çalıştıklarını ve bu kullanılan süreçlerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal Geçerlik Ölçeğine sınıf öğretmenin verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak araştırmanın sosyal geçerliğinin olduğu söylenebilir.

#### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eş zamanlı ipucuyla öğretimin toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde etkili olup olmadığı, bu becerilerin öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra korunup korunmadığı, bu becerilerin farklı araç gereçler, farklı ortam ve farklı kişilere genellenebilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Ayrıca, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenin görüşleri (sosyal geçerlik) belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları, eşzamanlı ipucu öğretimin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireye toplama ve çıkarma işlemlerinin süreçlerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Etkililik, kalıcılık ve genelleme açısından elde edilen bu bulgular, eş zamanlı ipucuyla öğretimin tek basamaklı beceri öğretiminde (Akmanoğlu ve Batu, 2005; Doğan, 2001; MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993; Singleton, Schuster ve Ault, 1995; Tekin-İftar, 2003; Tekin-İftar, Kurt ve Acar, 2006; Tekin-İftar, Acar ve Kurt, 2003; Tekin-İftar ve Kıcaali-İftar, 2002; Wolery, Holcombe, Werts ve Cipollini, 1993), zincir becerilerin öğretiminde (Fetko, Schuster, Harley ve Collins, 1999; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Parrot, Schuster, Collins ve Gassaway, 2000; Schuster ve Griffen, 1993; Sewell, Collins, Hemmeter ve Schuster, 1998; Tekin-İftar, 2008; Yücesoy, 2002) ve tek basamaklı akademik becerilerin öğretiminde etkinliğini sınanan (Akmanoğlu, 2002; Akmanoğlu ve Batu, 2004; Birkan, 2005; Eyidoğan, 2005; Gibson ve Schuster, 1992; Griffen, Schuster & Morse, 1998; Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt, 2006; Şahbaz, 2005) araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle öğretilen toplama ve çıkarma işlem süreçleri becerilerinin kalıcılığını öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra da koruyabildiği gözlenmiştir.

Katılımcının edindiği becerileri, eğitim aldığı kurumun farklı sınıfında yer alan bilgisayarda bir başka öğretmen tarafından istendiğinde de gerçekleştirebildiği belirlenmiştir. Bu bulgu eşzamanlı öğretim yöntemiyle öğretimi yapılan zincir akademik becerilerin kendiliğinden, farklı ortamda, farklı araç ve farklı kişiye genellenebildiğini göstermiştir.

Sosyal geçerliliğin belirlenmesi amacıyla sınıf öğretmenin eşzamanlı ipucuyla öğretimle toplama ve çıkarma becerilerinin işlem süreçlerinin öğretimine ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal (2008)'ın sabit bekleme süreli öğretimin toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde etkili olup olmadığını sınanan araştırmalarında benzer etki gözlenmiş ve katılımcının hedef becerileri edindiği belirtilmiştir.

#### Öneriler

Bu araştırma sonucunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, eşzamanlı ipucuyla öğretimin toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde, öğrenilen becerilerin korunmasında ve genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin toplama ve çıkarma işlem süreçlerini öğretme yanında çarpma, bölme işlem süreçlerinin ve diğer işlevsel akademik becerilerin öğretiminde de etkili olabileceği düşünüldüğünden bu yöntemin öğretimde kullanılması önerilebilir.

Öğretmenler öğretim yaparken etkilikbağlamın farklılaşmayan sabit bekleme süreli öğretim yöntemini de işlevsel akademik becerilerin öğretiminde tercih edebilirler

Araştırmada öğretim oturumları dahil bütün oturumlar masada ve önceden hazırlanan kartlarla yürütülmüştür. 45 dakikalık zaman aralığında üç oturum ve her oturumda üç deneme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ilgi süresini ve motivasyonunu artırmak amacıyla öğretim uygulamalarında, sadece masada çalışılmak yerine, bir oturumun masada, bir oturumun tahta başında yapılması önerilebilir.

Uygulamada her oturumda üç deneme gerçekleştirilmiştir. Her denemeden sonra katılımcıya çalışmaya katıldığı için çubuk kraker pekiştirici olarak verilmiştir. Pekiştirici çabuk tüketmemesi denemeler arası sürenin 4-5 saniye değil de daha fazla olmasına sebep olmuştur. Yiyecek pekiştirici yerine sosyal pekiştiricilerin (uygunsa) kullanılması önerilebilir.

Çıkarma işlem sürecinde büyük ve küçük sayı için “büyük sayı kadar parmaklarımızı açıyoruz” ve “küçük sayı kadar parmaklarımızı kapatıyoruz” yönergelerine uygun davranışları yapabilmek için öğrencinin ince kas devininin belli düzeyde yeterliliği gerekmektedir. Toplama ve çıkarma işlem sürecini öğrenmede doğrudan önkoşul niteliği taşımayan bu davranışları öğrencinin yapıp yapamadığı kontrol edilmesi önerilebilir. Parmaklarını yeterince rahat kullanamayan öğrenciler için abaküs, çubuk gibi araçların kullanımı önceden planlanabilir.

Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretimi ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Eşzamanlı ipucuyla öğretiminin, toplama ve çıkarma işlem süreçlerini öğretme yanında çarpma, bölme işlem süreçlerinin ve başka işlevsel akademik becerilerin öğretiminde etkili olabileceği, dolayısıyla bu yöntemin kullanılmasının uygun olacağı önerilebilir.

Sınıfında kaynaştırma ya da zihin engelli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi öğretilerek, öğrencilerine öğretim yapmasının sağlandığı araştırmalar desenlenebilir. Böylece özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin bu tür işlevsel akademik becerileri kendi sınıfında ve sınıf öğretmeninden öğrenmeleri sağlanarak sosyalleşmelerine de katkıda bulunulabilir.

Farklı engel grubundaki bireylere bu beceriler öğretilerek öğretim uygulamalarının etkililikleri karşılaştırılabilir.

Bu araştırmanın devamı olarak eldesiz ve eldeli sonucu iki basamaklı toplama işlemleri ile onluk bozmadan ya da bozarak çıkarma işlemleri ile ilgili araştırmalara devam edilebilir.

İşlevsel akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucu öğretimi yöntemiyle başka bir öğretim yöntemi etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmaya yönelik araştırmalar düzenlenebilir.

Bire bir öğretim şeklinde yürütülen bu çalışma küçük grup düzenlemesi ile de

yürütülmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akmanoğlu- Uludağ, N., Batu, S. (2005). *Teaching naming relatives to individuals with autism using simultaneous prompting*. Education and Training in Developmental Disabilities. 40 (4), 401- 410.
- Akmanoğlu, N., Batu, S. (2004). *Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting*. Education and Training in Developmental Disabilities. 39 (4), 326- 336.
- Arıcı, Y. (1997). *İşitme engelli öğrencilerin doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapma ve problem çözme becerilerinin eğitim ortamlarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baroody, J. A. (1995). *The role of the number-after rule in the invention of computational shortcuts*, Cognition and Instruction. 13,2; 189-219.
- Batu, S., Kırcaali- İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök
- Birkan, B. (2005). *Using Simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation*. Education and Training in Developmental Disabilities. 40 (1), 68- 79.
- Browder, M. D., Grasso, E. (1999). *“Teaching money skills to individuals with mental retardation”*, Remedial and Special Education. 20,5:297-308.
- Doğan, Osman Senai, (2001). *“Zihin özürümlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin eğitiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eyidoğan, F. *“Zihin özürümlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma- yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği”*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005
- Fetko, K. S., Schuster, D. A., Harley, D. A., ve Collins, B. C. (1999). *Using simultaneous, prompting to teach a chained vocational task to young adults with severe intellectual disabilities*. Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities. 34 (3), 318-339. (akt. Doğan, O. S., 2001.)
- Gürsel, O., Tekin- İftar, E., ve Bozkurt, F. (2006). *Effectiveness prompting in small group: the opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback*. Education and Training in Developmental Disabilities. 41 (3), 225- 243.
- Johnson, P., Schuster, J. W., Bell, J. K. (2001). *Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities*. Journal of Behavioral Education. 6 (4), 437- 458.
- Kırcaali- İftar, G., Ergenekon, Y., ve Uysal, A. (2008). *Zihin özürümlü öğrenciye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 8 (1), 309- 320.
- Kurt, O., Tekin- İftar, E. (2008). *A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism*. Topics in Early Childhood Special Education. 28 (1), 53- 64.
- Leung, J.P. *“Teaching simple addition to children with mental retardation using a microcomputer”*, Journal of Behavioral Education. 14,3; 355-367, 1994.
- Miles, C. (1990). *Special education for mentally handicapped pupils: a teaching manual*. Published by the Mental Health Centre, Peshawar.
- Parrott, A. K., Schuster, W. J., Collins, C. B., Gassavay, J. L. *“Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks”*, Journal of Behavioral Education. 10,1; 3-19, 2000.
- Schuster, J. W., Griffen, K. A. (1993). *“Teaching a chained task with a simultaneous prompting procedure”*, Journal of Behavioral Education. 3,3; 299-315.
- Schuster, J.W., Griffen, K.A. ve Wolery, M. (1992). *Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation*. Journal of Behavioral Education, 2 (3), 305-325.
- Scott, S. K. (1993). *“Multisensory mathematics for children with mild disabilities”*, Exceptionality. 4,2: 97-111.
- Şafak, P. (2007). *“Az gören öğrencilere eldeli toplama öğretiminde uyarlanmış basamaklı öğretim yönteminin etkisi”*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5, 1:27-46, 2007.
- Şahbaz, Ü. (2005). *“Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarının karşılaştırılması”*. Doktora Tezi. Eskişehir:

- Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- Tekin- İftar, E. (2008). *Parent- delivered community- based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities*. Education and Training in Developmental Disabilities. 43 (2), 249- 265.
- Tekin- İftar, E., Kurt, O., ve Acar, G. (2008). *Enhancing instructional efficiency through generalization and instructive feedback: a single- subject study with children with mental retardation*. International Journal of Special Education. 23 (1), 147- 158.
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2004). “Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri”. İkinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin- İftar, E. (2003). *Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities*. Education and Training in Developmental Disabilities. 38 (1), 77- 94.
- Tekin, E., Kırcaali- İftar, G. (2002). *Comparison of the effectiveness of two response prompting procedures delivered by sibling tutors*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 37 (3), 283- 299.
- Tekin, E. (2000). *Zihin özürli çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tekin, E. (1999). “Yanlışsız öğretim yöntemleri” özel eğitim dergisi. 2, 3:87-102.
- Tournaki, N. (2003). “*The differential effects of teaching addition through strategy instruction versus drill and practise to students with and without learning disabilities*”, Journal of Learning Disabilities. 36,5:449-458.
- Wolery, M., Gast, D. L. (1984). *Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. topics in early childhood special education*. (akt. Kırcaali-İftar, G., Tekin- İftar, E. 2004).
- Yıkıms, A. (1999). “*Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*”. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkıms, A. (2005). “*Etkileşime dayalı matematik öğretimi*”. Birinci Basım. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yücesoy, Ş. (2002). “*Zihin özürli öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*”. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şule FIRAT DURDUKOCA<sup>6</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu” ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 260 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler; t testi, F testi ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, akademik özyeterlik, sınıf öğretmeni adayları.

### ANALYSIS OF ACADEMIC SELF-EFFICIENCY BELIEFS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES USING DIFFERENT VARIABLES

### ABSTRACT

The aim of this study is to investigate whether the academic self-efficiency beliefs of elementary school teacher candidates differ significantly according to their gender, year of study in university, and time of the day they go to school. The study is descriptive, and survey method was used for data collection. The data were collected, using the personal information form prepared by the researcher and Academic Self-Efficacy Scale which was translated into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007). The sample of the study is 260 elementary school teacher candidates. The data were analyzed using t-test, F test and Scheffe test. The results showed that elementary school teacher candidates’ academic self-efficiency beliefs did not change significantly according to the time of the day they go to school, but they changed significantly in accordance with gender and class level.

**Key words:** Self-efficiency, Academic self-efficiency, Class-teacher candidates.

<sup>6</sup> Doktora Öğrencisi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tel: 0505 593 95 40. [sufirat@stu.inonu.edu.tr](mailto:sufirat@stu.inonu.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Geleceğin nitelikli bireylerinin yetişmesi bugünün nitelikli öğretmenlerinin yetişmesine bağlıdır. 21. yüzyılda öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken nitelikler kapsamında ele alınan önemli kavramlardan biri de özyeterlik kavramıdır.

Özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Bandura'ya göre özyeterlik; bireyin belli bir performansı göstermek amacıyla gerekli olan etkinlikleri organize edip, uygulama kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1995, 2). Özyeterlik, bireyin bir problemi çözebilme veya bir görevi başarıyla tamamlamak için bilgi ve becerilerini organize etme ve uygulamaya dökme kabiliyetine olan güvenidir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Günümüzde çeşitli düzeylerde bilgi ve beceriye sahip olmak ile sahip olunan bu bilgi ve becerileri belirli bir amaç doğrultusunda uygulamaya koyabilmek arasında önemli farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri, amaçları doğrultusunda kullanabileceklerine dair algıları özyeterlik inancı olarak açıklanmaktadır. Olumlu özyeterlik inancının motivasyonu artırdığı, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli kıldığı; olumsuz özyeterlik inancının ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranmamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu bildirilmektedir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Bandura'ya göre bireylerin özyeterlik inançları hakkında bilgi edinebilmek amacıyla özyeterlik inancının dört kaynağından yararlanmak gerekmektedir. Bu kaynaklar (Bandura, 1994, 71-81; Maddux ve Gosselin, 2003, 223):

*Başarılmış Performanslar:* Başarılar, bireylerin kişisel yeterlikleri hakkında güçlü bir inanç oluştururken özyeterlik algıları sağlam bir şekilde oturmadan meydana gelen başarısızlıklar ise bireylerin kişisel yeterliklerine olan inançlarını olumsuz etkiler. Bazen insanların başarısız olmaları, daha sağlam amaçlar doğrultusunda çalışmalarını konusunda onları kamçılar ve başarılı olma duygusu yeterlik duygusunu güçlendirebilir. Birey, başarılı olmak için ne yapması gerektiğinin farkına vardıkdan sonra, güçlüklerle göğüs germeye devam eder ve gerileme, ilerleme ile sonuçlanır.

*Dolaylı Öğrenme:* İnsanlar kendileri ile benzer niteliklere sahip olduklarını düşündükleri diğer insanların başarılarını gördüklerinde, kendilerinin de başarılı olabileceklerine dair yeterlik algıları yükselebilir. Benzer şekilde; kendilerine yakın niteliklere sahip olduklarını düşündükleri insanların yüksek performanslar sergilemelerine rağmen başarısız olduklarını gördüklerinde ise yeterlik algıları zayıflayabilir. Bireylerin özyeterlik algıları, örnek aldıkları kişilerin kendilerine olan benzerliği ile güçlü oranda etkilenmektedir. Şöyle ki; birey örnek aldığı kişinin niteliklerinin kendi niteliklerine bezer olduğu kanaatine varmışsa bu örnek alınan kişinin başarısızlığı ya da başarıları bireyin kendisinin de başarılı ya da başarısız olacağı konusunda önemli bir ikna edici unsur oluşturmaktadır.

Dolaylı öğrenme, bireylerin kendi kapasitesi hakkında sosyal bir standart oluşturmasına olanak sağlamaktadır. İnsanlar örnek aldıkları kişilerin başarılarını gördükçe onlar gibi olmak için çaba sarfedeceklerdir. Olumlu yöndeki bu çaba özyeterlik inancını yükseltecektir.

*Sözel İkna:* Başarılı bir performans ortaya koyabilmek amacıyla bireylerin sözel olarak cesaretlendirilmesi, özyeterlik algılarında artış sağlayabilir. Sadece sözel ikna yolu ile bireylerin özyeterlik algılarını artırmak aslında çok zordur. Yeterlik algısında görülen olağan dışı artış, bireylerin sergiledikleri çabaların düş kırıklığı ile sonuçlanmasına sebebiyet verebilir. Ters durumda yani yeterlik algısında olağan üstü bir gerileme görüldüğünde ise bireyler yetenezsiz olduklarına inanırlar, farklı aktivitelerde bulunma eğilimi gösteremezler, zorluklarla başa çıkma

çabaları söner. Bireylerin özyeterlik algılarını olağan ölçülerde güçlendirmek için bireylerin pozitif yönde sözel olarak cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

*Duygusal Durum:* İnsanların ruhsal durumları özyeterlik algılarına olan inançlarını etkilemektedir. İnsanlar genellikle sergilemiş oldukları kötü performanslarını, zihinsel yorgunluklarına ve strese bağlamaktadırlar. Zor ve güç gerektiren aktiviteler içerisinde bulunan bireylerde, aşırı yorgunluk görülmekle birlikte fiziksel güçsüzlüğün de beraberinde getirdiği ağrı ve sancılar baş göstermektedir. Bu durum özyeterlik inancının azalmasına neden olmaktadır. Özyeterlik inancının artması için bireylerin strese sebebiyet veren davranışlarını azaltmaları ve negatif duygularını değiştirmeleri gerekmektedir.

Özyeterlik alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla matematik özyeterliği, fen bilgisi özyeterliği, duygusal özyeterlik, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik gibi alanlara odaklanmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bu doğrultuda akademik özyeterlik; bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı (Zimmerman, 1995, 202) şeklinde tanımlanmaktadır. Akademik özyeterliği özyeterlik teorisine dayandıran Bandura'ya göre ise akademik özyeterlik; bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997).

Akademik özyeterliğin özellikleri Zimmerman tarafından şu şekilde sıralanmaktadır (Ekici, 2005):

1. Özyeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
2. Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, matematik özyeterlik inancı, İngilizce özyeterlik inancından farklıdır.
3. Özyeterlik ölçümleri duruma bağlıdır. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
4. Özyeterlik ölçümleri performansı için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslama da farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

Son yıllarda yapılan çalışmalar yüksek akademik özyeterliğin öğrencilerin akademik yaşantılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Pajares, 1996; Pajares ve Graham, 1999; Schunk, 1991; Schunk, 1995). Shell, Murphy ve Bruning (1989) tarafından yapılan çalışmada okuma ve yazma görevlerini başarıyla ile özyeterlik ve sonuç beklentisi arasında önemli bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Vrugt (1996) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin sınav notları hakkında olumlu duygular beslemelerinde özyeterlik ve sınıf arkadaşları ile kurduğu düşük düzeyli sosyal benzerlik önemli bir yere sahiptir. Düşük düzeyli sosyal benzerlikten kasıt, öğrencilerin kendilerini daha az başarılı olan öğrencilerle karşılaştırarak kendi sınav notları hakkında olumlu bir duygu geliştirmeleridir.

Vrugt, Langereis ve Hoogstraten (1998) tarafından Hollanda'da yapılan çalışmada yüksek zekâyâ sahip üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin sınav performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Lent, Brown ve Larkin (1986) tarafından yapılan çalışmada da akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde akademik özyeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak üç kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler; özyeterlik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, özyeterlik inancının meslek seçimine olan etkileri ile ilgili araştırmalar ve öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamaları konu alan araştırmalardan oluşmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bu çalışmada da, bireylerin akademik temellerinin atıldığı ilköğretim kurumlarında görev

yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek yukarıda sıralanan kategorileri genişletmek amaçlanmıştır.

### 1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim türüne göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998, 77). Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile hazırlanmıştır. İlişkisel tarama; iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998, 81).

### 2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini; 2009–2010 öğretim yılı güz döneminde, İnönü Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 410 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise, belirlenen evrenden katmanlı (tabakalı) rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilmiş 260 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katmanlı (tabakalı) rastlantısal örnekleme yönteminin temelini, evreni türdeş (homojen) alt katmanlara ayırmak sonra da her katmandan ağırlığına göre belli bir sayıda eleman alarak örnekleme oluşturmaktır (Bal, 2001, 120). Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf ve öğretim türlerine göre dağılımları Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Öğretim Türlerine Göre Dağılımları

Öğretim türü	Sınıf Düzeyleri				Toplam
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	
Normal Öğretim	45	33	31	25	134
İkinci Öğretim	39	31	33	23	126
Toplam	84	64	64	48	260

### 2. 3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile akademik özyeterliğe ilişkin veriler ise Jerusalem ve Swarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılarak geçerliği ve güvenilirliği incelenen “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa (n=68)

güvenirlilik değeri .87, Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa (n=672) güvenirlik değeri .79 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin pilot uygulaması 150 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş, elde edilen Cronbach Alfa (n=150) güvenirlik değeri .68 olarak bulunmuştur.

### 2.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler “Statistical Package For The Social Science SPSS 15.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; t testi, F testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler için anlamlılık “0,05” düzeyinde kabul edilmiştir.

### 1. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, sırayla ilgili alt problemlere göre sunulmuş ve analiz sonuçlarına göre yorumlanmıştır.

#### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Akademik Özyeterlik Algıları Arasındaki Farklılık

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Akademik Özyeterlik Algıları Arasında Fark Olup Olmadığını Belirten t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	149	20,77	3,34	258	2,27	0,02
Erkek	111	21,77	3,68			

Tablo 2’ye göre anlamlılık düzeyi  $p=0,02$ ;  $p<0,05$  olduğundan sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark erkek öğrencilerin ( $\bar{X} = 21, 77$ ) lehinedir.

#### Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlik Algıları Arasındaki Farklılık

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlik Algıları Arasında Fark Olup Olmadığını Belirten Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Scheffe)
Gruplar arası	255,03	3	85,01	7, 34	0,00*	1-2
Gruplar içi	2965,16	256	11,58			2-3
Toplam	3220, 19	259				2-4

Tablo 3’e göre anlamlılık düzeyi  $p=0,00$ ;  $p<0,05$  olduğundan sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1. sınıf ( $\bar{X}=21,26$ ) ile 2. sınıf ( $\bar{X}=19,60$ ) arasında 1. sınıf lehine, 2. sınıf ( $\bar{X}=19,60$ ) ile 3. sınıf ( $\bar{X}=21,84$ ) arasında 3. sınıf lehine, 2. sınıf ( $\bar{X}=19,60$ ) ile 4. sınıf arasında ( $\bar{X}=22,34$ ) arasında 4. sınıf lehine anlamlı fark görülmüştür.



### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türüne Göre Akademik Özyeterlik Alguları Arasındaki Farklılık**

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim türlerine göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türüne Göre Akademik Özyeterlik Alguları Arasında Fark Olup Olmadığını Belirten t Testi Sonuçları

Öğretim türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Normal öğretim	134	21,09	3,37	258	0,50	0,61
İkinci öğretim	126	21,31	3,69			

Tablo 4'e göre anlamlılık düzeyi  $p=0,61$ ;  $p>0,05$  olduğundan sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim türüne göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

## **2. SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre ayrı ayrı ele alınıp yorumlanmıştır.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Akademik Özyeterlik Alguları Arasındaki Farklılık**

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark erkek öğrencilerin ( $\bar{X} = 21,77$ ) lehinedir.

Bireylerin özyeterlik ve akademik özyeterlik düzeyleri hakkında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda kadınların erkeklere göre daha düşük düzeylerde yeterlik algılarına sahip olduğu görülmüştür (Schunk, ve Pajares, 2002, 10). Busch (1995) tarafından öğrencilerin özyeterlikleri ve akademik performansları üzerinde cinsiyet faktörünün etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmada, kadınların erkeklerden daha düşük düzeyde özyeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Bong (1999) tarafından "Akademik Özyeterlik Algısını Etkileyen Faktörler: Cinsiyet, Etnik Yapı, Uzmanlık Alanı" adlı çalışmada erkek öğrencilerin akademik alanda özyeterlik algılarının kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazındaki bazı çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilir. Alanyazında bu genel bulgu ile çelişen bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Blake ve Lesser, 2009; Schunk ve Lilly, 1984, Zeldin ve Pajares, 2000, Shyu ve Huang, 1999).

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Özyeterlik Alguları Arasındaki Farklılık**

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark; 1. sınıf ( $\bar{X}=21,26$ ) ile 2. sınıf ( $\bar{X}=19,60$ ) arasında 1. sınıf lehine, 2. sınıf ( $\bar{X}=19,60$ ) ile 3. sınıf (21,84) arasında 3. sınıf lehine, 2. sınıf ( $\bar{X}=19,60$ ) ile 4. sınıf arasında ( $\bar{X}=22,34$ ) arasında 4. sınıf lehinedir. Bu durumda; 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre akademik özyeterlik algılarının daha fazla olduğu söylenebilir. Aytunga (2009) tarafından "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi" adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançlarının alt sınıflarda öğrenim görenlerin özyeterlik inançlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyleri farklılaştıkça akademik özyeterlik düzeylerinin de farklılaşmasının nedenleri arasında öğretmen adaylarının içinde buldukları öğrenim dönemi itibarı ile aldıkları dersler gösterilebilir. Birinci sınıfa yeni başlayan öğretmen adayları henüz temel düzeydeki dersleri (Türkçe, matematik, fizik vb) aldıklarından akademik özyeterlik düzeyleri yüksek olabilir. Çünkü üniversiteye yeni başlayan bir öğretmen adayı yakın zamanda geçirmiş olduğu Öğrenci Seçme Sınavı'nı başarıyla sonuçlandırmak adına temel dersler ile ilgili önemli bir bilgi birikimine sahiptir. Birey bu bilgi birikimine güvenmiş olabilir, dolayısıyla akademik özyeterlik düzeyi bu güvене bağlı olarak yükselebilir.

Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğretmen adayları, alan bilgisi derslerini almaya başlamaktadırlar. Özellikle son sınıf öğrencileri okudukları bölüm itibarı ile ihtiyaç duydukları temel dersler ve alan bilgisi derslerinin büyük çoğunluğunun bilgisine sahiptirler. Yeterli bilgiye sahip olmanın vermiş olduğu güven sonucu dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançları yükselmiş olabilir. Üredi ve Üredi (2006) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmadan elde edilen bulgular, bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin Fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançları üçüncü sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançlarından daha yüksektir. Sınıf öğretmeni yetiştirme programı incelendiğinde, Fen Bilgisi Öğretimi derslerinin üçüncü sınıf düzeyinde alınması gereken bir ders olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfta bu dersle yeni karşılaşan bir öğretmen adayı ile dördüncü sınıfta bu dersi almış olan öğretmen adayının akademik özyeterlik inançları, bilgi eksikliğinin vermiş olduğu güvensizlik veya ders hakkında gerekli bilgiye sahip olmanın vermiş olduğu güven neticesinde farklılaşmış olabilir.

Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuçlar Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmanın sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak da alt sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının henüz bu dersi almadıklarından özyeterlik düzeylerinde düşüş olduğu, üst sınıflara doğru alan bilgileri arttıkça öğretmen adaylarının kendilerine güven duygularının geliştiği; dolayısıyla özyeterlik inançlarının arttığı sonucuna varılmıştır.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Türüne Göre Akademik Özyeterlik Alguları Arasındaki Farklılık**

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim türüne göre akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenliği programının normal öğretim ve ikinci öğretim türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğrenci Seçme Sınavı'nda almış oldukları puanlar arasında yüksek düzeyli bir farklılık olmaması, öğretmen adaylarının aldıkları dersler arasında da bir farklılık olmaması, akademik özyeterlik algılarında bir farklılık yaratmamış olabilir.

## **3. ÖNERİLER**

1. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algılarının artırılması amacıyla, bu sınıf düzeyi için geliştirilmiş olan lisans programlarının yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.
2. Literatürde öğrencilerin akademik özyeterlik algısı ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu dair bilgiler mevcuttur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik

- özyeterlik algılarının akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Bu çalışma, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte benzer çalışmalar farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülebilir.
  4. Bu çalışmada akademik özyeterlik algısına etki ettiği düşünülen üç faktör (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü) incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda motivasyon, stres, KPSS başarısı gibi faktörlerin de akademik özyeterlik algısına etkileri araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aytunga, O. (2009). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Bal, H. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4), New York, Academic Press.
- Bandura A.(1995). *Self- Efficacy In Changing Societies*. New York, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: Exercises of Control*. New York, Freeman.
- Blake S. & Lesser, L.(2009). *Exploring the relationship with academic self-efficacy and middle school students' performance on a high-stakes mathematics test* <http://www.allacademic.com/meta/p115408-index.html> (erişim tarihi: 04.03.2010, sa:14.45)
- Bong, M.(1999). Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-331.
- Brehm, S.S., & Kassin, S.M. (1996). *Social Psycholog*. Houghton Mifflin, Princeton, NJ.
- Busch, T. (1995). Gender Differences in Self-efficacy and Academic Performance Among Students of Business Administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, (4) 311 – 318.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K.C. (1986). Self-Efficacy In The Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2003). Self Efficacy. in Mark L Leary, June Price Tangney (Ed). *Handbook of Self And Identity* (Part 3). New York, Guilford Press.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Schunk, D.H., & Lilly, M.W. (1984). Sex Differences in Self-Efficacy and Attributions: Influence of Performance Feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4, 203-213.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112–137.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In a. Wigfield, J.S. Eccles. *Development and Achievement Motivation*. California, Academic Press.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Shyu H. & Huang, L. (1999). The Relation of Academic Self-efficacy to Academic Outcomes for Senior High School Students. *Journal of Education and Psychology*, 22 (2) , 267 - 294 .
- Üredi, I., Üredi, L. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. <<http://www.istekyaşam.com/edu7/>>. (erişim tarihi: 04.03.2010, sa:19.43)

- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic Self-Efficacy and Malleability of Relevant Capabilities As Predictors of Exam Performance. *The Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific And Technological Careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.
- Zimmerman, B. J.(1995). Self-Efficacy and Educational Development. in a. Bandura (Ed). *Self Efficacy in Changing Societies*. New York, Cambridge University Press.

## BRAUNSCHWEIG GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİNDE ALMANYA'DA SANAT EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Muhammet ALAGÖZ \*\*

### ÖZET

Bu araştırma 1963 yılında Almanya Aşağı Saksonya Eyaleti Braunschweig kentinde kurulan Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesini (Hochschule für Bildende Künste HBK) ve buradaki sanat eğitimi incelemektedir. Araştırmanın amacı ülkemizde özellikle son yıllarda açılan yeni üniversitelerle yaygınlaşan ve önem kazanan sanat eğitimi ile ilgili düşünce ve çalışmalara katkıda bulunmaktır. Bununla birlikte bu araştırma Almanya'da Berlin, Münih, Dresden gibi köklü sanat geçmişli olan kentlerin akademileri arasından sıyrılarak 47 yıl gibi kısa bir zamanda büyüyen ve Almanya'nın ikinci büyük Güzel Sanatlar Üniversitesi hâline gelen bir eğitim kurumunun gelişim öyküsünü ve yapılanmasını irdelemektedir. Araştırma boyunca biçimsel olarak diploma süreci ve önemli tarihlere bakılmanın yanı sıra öğrenimin yapılandırılması, sınavlar, teknik atölyeler gibi üst başlıklar altında da incelenmiştir. İçerik olarak ise kurumun amaçları ve ders üniteleri başlıklarına bakılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Sanat eğitimi, yetenek sınavı, sanatsal uygulamalar, diploma, öğrenim bursları.

### THE ANALYSIS OF FINE ARTS EDUCATION IN GERMANY IN THE BRAUNSCHWEIG FINE ARTS UNIVERSITY CASE

### ABSTRACT

This study examines the Braunschweig Academy of Fine Arts (Hochschule für Bildende Künste HBK) located in the Lower Saxony State in Braunschweig, Germany which was founded in 1963 and the fine arts education given at this academy. The purpose of the study is to contribute to fine arts education which has gained importance and become widespread in Türkiye through the new universities that were founded. Moreover, the study scrutinizes the development and structuring of the academy in becoming the second fine arts school of Germany in as little as 47 years among other German academies of fine arts such as Berlin, Munich, and Dresden which have deeply rooted traditions in fine arts. During the research period, in addition to examining how to get a diploma and the important institutional dates, structuring of education, examination methods, and technical studios in the academy were examined as well. As for content, the objectives of the institution and course unit titles were inquired.

**Keywords:** Arts education, talent exam, artistic practices, diploma, scholarships.

---

\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyesi.

## 1. GİRİŞ

İlk olarak eğitim kurumu tanıtılmak istendiğinde Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi Almanya'da Aşağı Saksonya Eyaletine bağlı bir devlet kurumudur. Okulun görevleri arasında sanat eğitiminin yanı sıra sanat ve buna bağlı bilimlerin geliştirilmesine katkı sağlamak yatmaktadır. Ayrıca kurum sanatsal ve bilimsel çalışma yapan gençlerin korunup, akademi sonrası gelişim ve eğitimlerine katkı yapmak, öğrencilerin sosyal sorunlarını çözerek, uluslar arası- özellikle de Avrupa ölçeğinde- ortak çalışmalarını amaçlar ve çalışmalarını için toplumu bilgilendirir.

1981 yılında Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesinde, Sanat Fakültesi (resim, Grafik, Heykel, Film/Fotoğraf Bölümleri) Tasarım Fakültesi (Grafik Tasarım ve Endüstriyel Tasarım Bölümleri) Sanat ve Sanat Pedagojisi Fakültesi, Şehircilik ve Çevre planlamacılığı Fakülteleri vardı. Zaman içinde fakülte sayısında herhangi bir değişme olmamış, fakat örneğin Sanat Fakültesinde 1981 Yıllarında 9 olan branş atölye sayısı 2009 da 20 ye yükselmiştir.

(Sanat Bölümü Başkanlığı, die Entwicklung 1978)e göre; sanatsal uygulamalarda biçim ve içerik olarak çalışmanın ağırlık noktasını, figür ve figürsel ifade oluşturmaktadır. Bu eğitim, sanatta gerçekçilik tartışmaları ile bağlantılıdır. Diğer yandan mevcut öğretim üyelerinin çalışmaları da ağırlıklı olarak nesnel-somut figüratif çalışmalar şeklindedir. Bunla birlikte öğrenci çalışma tarzı, hocaların doğrudan etkisi altında değildir. Görülen desen, heykel ve resimler hiç bir şekilde belli bir ekolün veya ders öğretim üyesinin çalışmalarına göndermede bulunmaz. Profesörün kendisi sanat ve stil yönünden bir örnek oluşturmaz. Burada hoca donanımlı bir yol gösterici, eleştirel değerlendirme yapan konumundadır. Ayrıca sanatsal verimin hangi yöntemlerle ürüne dönüşeceği içinde bulunulan mevcut çalışma ortamına bağlıdır.

(Sanat Komisyonu 1, HBK Katalog Volume 3 2009)a göre Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi,1200 öğrencisi ile sanat, tasarım ve bilim alanı kombinasyonu ile çok özel bir konuma sahip Almanya'nın 2. büyük Güzel Sanatlar Üniversitesi'dir. Eğitim geçmişi 1842 li yıllara dayanmaktadır. Modern yapılanması ve öğrenciye geniş bir tasarım alanı sunması ile uluslar arası kriterlere uyumda, Almanya'da öğrenimi lisans ve yüksek lisans- diploma sistemine çeviren ilk üniversitelerdendir. Bununla birlikte özellikle sanatsal ve tasarımsal alanlardaki özel şartlara dikkat edilmiş ve uygun çözümlere ulaşılmıştır. Bu nedenle sanat bölümü de yeniden tasarlanmış ve yeni sistemde çeşitli sertifikalar öngörülmüşse de eski diploma sistemi korunmuştur. Braunschweig Güzel Sanatlar'daki eğitim sistemi araştırmanın, bölümlerin, sanatın, tasarım ve bilimin yan yana eşit düzeylerde tutulmasına dayanır. Derslerde bu alanlar etkileşim halindedir. Çok iyi durumdaki iş atölyeleri, laboratuvarlar ve geniş yer olanakları disiplinler arası projelere de olanak sağlamaktadır.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada yöntem olarak; yayınlanmış eserler, internet taraması, kişilerle görüşme, okulda yaşanan anılardan ve deneyimlerden yararlanılmıştır. Yayınlanmış eserlerden 2008 ve 2009 yıllarında çıkarılan Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi üzerine yapılan kitaplar, 1980 ve 2009 yıllarında Üniversite Sanat Bölümü Komisyonu tarafından kaleme alınmış sanat bölümü ve ders programı kitapçıkları, 1978 yılında üniversitenin 15. kuruluş yılı nedeniyle hazırlanan gelişim kitapçığı ve çeşitli tanıtım broşürlerinden yararlanılmıştır. Üniversite ve Bölüm ile ilgili internet bilgilerine başvurulmuştur. Atölye Profesörlerinden, Prof Ulrich Eller ile atölye öğrenimi ve öğrenci çalışmaları üzerine 11.02.2010 tarihinde sözlü bir görüşme yapılmıştır. Ayrıca Üniversite 2. Başkanı Gerhard Baller ile 13.10.2009 tarihinde makamında görüşülmüş ve üniversite hakkında tanıtıcı dokümanlara ulaşımında yardım alınmıştır.

## 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

HBK (Serbest) Sanat Bölümündeki öğretim süresi, birinci diplomaya kadar (lisans) Altı sömestre, normal diplomaya kadar da (yüksek lisans) 10 sömestredir. Tam gün ders programı uygulanır. Bölümün yıllık öğrenci alımı 30 dur. Öğrenim ücretlidir ve bu ücret her sömestre için 500 € dur. Ayrıca 250 € kayıt yenileme ve benzer harçlar bu ücretin dışındadır. Öğretim ücretlerinin öğrenim teşviklerine etkisi olmuştur. Teşvik tedbirleri ve malzeme temini yardımları sınıflarda kişisel çalışmalara, sıra dışı seyahatlere, proje desteği ve öğrenimde belli koşulların kolaylaştırılması için yapılır. Diploma çalışması ve sanatta yeterlik yapan öğrenciler özel malzeme yardımları alırlar. Bununla birlikte sanatta yeterlik yapan öğrenciler tüm öğretim harçlarından muaf tutulmuştur.

Sanat bölümüne öğrenci seçimi yetenek sınavı ile yapılır. Yetenek sınavı her yıl bahar sömestresi sonu güz sömestresine alınmak üzere yapılır. Yetenek sınavı iki basamaklı olarak yürütülür. Bu basamaklar önseçim ve iki günlük resim sınavı şeklinde olur. Başvuran aday, ön seçim için en az 20 sanat çalışmasını dosyasına koymak zorundadır. Bu çalışmalar desen, resim, heykel, kolaj, montaj, film, fotoğraf veya ilave olarak dialar sunulabilir. Büyük yapıtlı çalışmaların fotoğrafları da kabul edilir. Getirdikleri dosyadaki çalışmalardan en az yeterli notunu alan sanat sınavına katılabilir. İki günlük resim sınavı tekniğe ve problematiğe bağlı olarak çok çeşitli çalışmalardan oluşabilir. Sınava girecek adayın 18 yaşını doldurmuş olması gerekir. Aday anayasanın 116. maddesine göre Alman vatandaşlığı değilse yeterli derecede Almanca bilmesi gerekir. Bölüm gerekli gördüğünde Almanca sınav sonucunu gösteren bir diploma isteyebilir.

(HBK Braunschweig Studien Handbuch 2009)'a göre diplomalı sanatçı yetiştirmenin amacı, kişiye kendi sanat görüşünün geliştirilmesine ve sanatçı olmak üzere gelişimine yardımcı olmaktır. Bölüm sınıflarında 20 profesörle sanat dünyasının aşağıda verilen örneklerdeki tüm eğilimler temsil edilmektedir. Fakültede Yedi resim, bunlardan ikisi temel sanat resim, Altı heykel, birisi Temel Sanat heykel olmak üzere atölyeler vardır. Bunlara ilaveten Bir fotoğraf, Bir Film/Video, Bir Grafik ve Baskı teknikleri, Bir Enstalasyon, Bir Objje Sanatı, Bir Mekân- Ses-Tını Sanatı, Bir de Mekân

Düzenlemeleri branş atölyeleri tüm öğrencilerin seçimine açıktır. Öğrenci mezuniyet sonrası elde ettiği sanatçı-sanat bilimleri diploması ile genel olarak serbest sanatçı olarak çalışır. Genç sanatçı öğrenimi sırasındaki ağırlık noktalarına göre, kazandığı el becerileri ve bilimsel yetkinliğine bağlı olarak eğitimi sonrasında çeşitli mesleki perspektiflere açılır. Öğrenimindeki ağırlık noktalarının seçimi, ilgi ve becerilerine göre öğrencinin kendisine aittir. Öğretim görevlileri bu seçimde öğrenciye yol gösterirler.

Diplomaya kadar öğrenim beş öğretim yılına ayrılmıştır. Bir öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinden meydana gelir. Her öğrenim yılı branş atölye hocaları ile yapılacak bir konuşma ve alınacak onaydan sonra kişisel bir çalışma, ya da sunulan bir proje şeklinde başlar. Yapılan çalışmalar, atölye planlamaları eşliğinde kişisel konuşmalarla sürer ve kış sömestresi sonunda ara değerlendirme yapılır. Her öğrenim yılı o yıl içerisinde yapılan işlerin gösterimi ile sonlandırılır. Buradaki değerlendirme de başarılı ya da başarısız şeklinde notsuz olur.

Öğrenimin temel noktasını branş atölyelerindeki kişisel sanat çalışmaları oluşturur. Öğrenim temel sanat sınıfından başlar. Bu sınıftaki en önemli özellik disiplinler arası ilişkilerle açık olmasıdır. Öğrenci kendi ödev ve uygulama çalışmalarında çeşitli yöntem ve malzemelerle iki sömestre boyunca denemeler yapar. Sanatsal çıkış noktasının yansıtılması ve tartışılmasında temel sanat sınıfını yöneten profesör öğrenciye yardımcı olur. Temel sanattaki öncelikli amaç çok çeşitli biçimlendirme olanaklarının varlığını göstermek, kişisel yeteneklerin keşfedilmesi ve kişiye özgü sanatsal ilgi, istek alanlarının geliştirilmesine yardımcı olmaktır. Temel sanat sınıfında yer alan zorunlu dersler ise şunlardır: Grup konuşması/tartışma, kişisel

konuşmalar/yapılan işlerdeki kişisel düzeltmeler ve ihtiyaca göre teknik atölyelerdeki iş pratiği. Buna ek olarak, öğretim üyelerinin de onayı ile ek olarak örneğin “Sanat tartışmaları Profesörlüğü’nün” tanıtım ve bilgilendirme kapsamındaki derslerine öğrenci kendi sanatsal üretimlerinin bilimsel tarihi boyut içerisindeki yerini kavramak için katılabilir. Ayrıca sergi, müze ve araştırma gezileri gerçekleştirilir.

Öğrenciler üçüncü sömestre den itibaren bir branş atölyesine geçerler. Branş atölyesinde çeşitli öğrenim yıllarındaki öğrenciler birlikte aynı sınıfta yer alırlar. Branş atölyelerindeki öğrenim ve denemeler görsel olarak daha netleşmemişse de temel sanat sınıfına oranla derinlemesine ihtisaslaşmış ve detaylandırılmıştır. Öğrenci atölye öğretim elemanının da izni ile diğer atölyelerdeki derslere de katılabilir. Branş atölyesi, öğrenimin en önemli yeri olması nedeniyle her zaman ve hafta sonları da açık olup çalışabilme olanağı sunar. Diplomaya kadar on sömestrelilik sürede temel sanat ve branş atölyelerinden geçilir. Eğer sanat öğrenimi “diploma 1” ile sonlandırılırsa öğretim süresi toplam altı sömestre olur.

Sanat öğretimi diplomaya kadar bilimsel alan dersleriyle birlikte yürütülür. Bu dersler içerikleri bakımından ünitelere ayrılır. Öğrenci ilgileri doğrultusunda kendini sadece sanat alanında değil, bilimsel alanda da geliştirme adına ek derslere girebilir.

Profesyonellik-profesyonelleşme olarak adlandırılan kısım zorunlu ve seçmeli derslerden oluşur. Bu kısımda öncelikli ana niteliklerin kazanılmasının yanı sıra derinleştirilmiş sanat bilimlerinde de yer verilir. Dersler arasında yabancı dil, bilgisayar kursları, tanıtım ve gösterim teknikleri, zaman kullanımı, sergi tasarımı, proje planlamacılığı, hukuk, sanatsal film günleri ve medya hukuku bulunur. Bu kısımdan her sömestre için ortalama bir ders seçilmesi zorunludur. Böylece öğrenci üçüncü ders yılı sonuna kadar altı, diplomaya kadar da on ders almış olur.

<b>(HBK BRAUNSCHWEIG STUDIEN HANDBUCH 2009) a göre SANAT EĞİTİMİNİN GRAFİKSEL VERİSİ</b>		
<b>Öğrenim basamağı 1</b>	Bilim 1	
Sanat /pratik çalışmaları – Temel Sanat	zorunlu ders	
Temel sınıfların hazırlanması, toplu konuşma, kişisel	20.21. yy	
Konuşma/analiz ve düzeltmeler, Atölye çalışmaları, sanat	sanat tartışmaları	
Tartışmaları, geziler, sanatsal pratik, iş pazarlama, yapılan	sanat öğretisi	
İlk işlerin dokümantasyonu.		
Ara sınav. Sunum, sergi, komisyon değerlendirimi (geçti/kaldı)		
<b>Öğrenim basamağı 2</b>	Bilim 2	
Sanat/Pratik çalışmalar - branş atölyesi	zorunlu ders:	
toplu konuşma, Kişisel konuşma/analiz ve düzeltmeler,	20.yy ve	
sanat tartışmaları, geziler, sanatsal pratik/ iş planlaması,	günümüz sanatı	
yapılan işlerin dokümantasyonu.		
3 DERS		
Öğrenim yılı ara sunum/sergi (geçti / geçemedi)		
<b>Öğrenim basamağı 3</b>	Bilim 3	
Profesyonellik		
Sanat/Pratik çalışmalar – branş atölyesi	seçmeli ders	örneğin:
Toplu konuşma, kişisel konuşma/analiz ve düzeltmeler,	19.yy sonuna kadar	
bilgisayar		
atölye çalışmaları, sanat tartışmaları, gezi, sanatsal pratik/	sanat tarihi	

kullanımı, iş planlaması/ yapılan işlerin dokümantasyonu konuşma sanatı	medya bilimleri veya sanat öğretisi 2 DERS	tanıtım
teknikleri,		zaman
<b>Öğrenim basamağı 4</b> planlaması, Sanat/Pratik çalışmalar – branş atölyesi	Bilim 4	
Toplu konuşma, kişisel konuşma/analiz ve düzeltmeler, düzenleme,	seçmeli ders günümüz sanatı/20.yy	sergi
atölye çalışmaları, sanat tartışmaları, gezi, sanatsal pratik/ iş planlaması/ yapılan işlerin dokümantasyonu.	veya 19.yy sanat tarihi	proje
planlaması,	veya	
bilimsel	medya bilimleri	
çalışmalara		
<b>Öğrenim basamağı 5</b> hukuk,	veya	giriş,
Sanat/Pratik çalışmalar – branş atölyesi	sanat tartışmaları	
yabancı dil,		
Toplu konuşma, kişisel konuşma/analiz ve düzeltmeler, günleri,	2 DERS	film
Atölye çalışmaları, sanat tartışmaları, gezi, sanatsal pratik/ iş planlaması/ yapılan işlerin dokümantasyonu.		medya
hukuku		
Diploma: diploma işlerinin gösterimi/sergi, sözlü sınav ders		10
Sanatta yeterlik (seçim üzerine) 2 sömestre tamamlayıcı	mevcut bilimsel/	
Profesyonellik		
Ek eğitim.	sanatsal	ile
İlgili		
Derinleştirilmiş sanat pratiği – branş atölyesi	derslere	
derslere		
Toplu konuşma, kişisel konuşma/analiz ve düzeltmeler, katılabilir	katılabilir	
İş planlaması/ yapılan işlerin dokümantasyonu. Üniversite ölçeğinde açık olarak sanatta yeterlilik işlerinin gösterimi/sergi ve öğrencinin kendi işlerini sözlü olarak savunması. Sanatta yeterlilik belgesinin verilmesi.		

Öğrenimin genel organizasyonu öğrencinin sorumluluğu altındadır. Yukarıda yer alan grafiksel veriler yön bulma amacıyla sunulmuş ve bağlayıcı değildir. Bilimsel alandaki derslere öğrenci kendi ilgi alanına göre esnek bir yapıda katılım yapar. Söz konusu derslere üçüncü öğretim yılı sonuna kadar 17 tek derse (9 haftalık ders ) katıldığının belgelenmesi gerekir. Onuncu sömestre deki diplomaya kadar da 21 derse (11 hafta) düzenli ve sistemli olarak katılmak gerekir.

Prof. Ulrich Eller’e göre öğrenimin merkezini, öğrencinin branş ve iş atölyelerinde yaptığı kendi sanat çalışmaları, sanat pratiği oluşturur. Okulun branş atölyeleri eğitime tam gün açıktır. Öğrenci kendi elektronik kartıyla istediği bina ve branş atölyesine girebilir. Burada

öğrenciye bu serbestliği iyi değerlendirerek olabildiğince yoğun sanat pratiği çalışmalarını yapması tavsiye edilir. Sanatsal pratik kapsamı alanında aşağıda sözü edilen noktalarda zorunlu katılım ve uygulama, devam söz konusudur. Sanatsal pratik kapsamında atölyede yapılan toplu konuşma için haftada belli bir gün öngörülür. Kişisel konuşma/öğrencinin işi üzerinde, kişisel düzeltmeler ise atölyede belirlenen haftanın iki gününde gerçekleştirilir. Seçilecek bir iş atölyesindeki baskı, film/video, fotoğraf gibi çalışmalar ise ilgili iş atölyesi öğretim elemanının önerdiği zaman dilimi içerisinde yapılır. Öğrenci ek olarak da sanat, medya bilimleri ve “sanat tartışmaları” derslerine katılır. Yapılan müze ve sergi gezilerine katılma, aynı sınıftakilerle veya daha üst sınıftaki öğrencilerle birlikte yapılan projelere de katılımın öğrenimi zenginleştireceği düşünülmektedir.

Öğrenci birinci öğrenim yılında “Sanat Tartışmaları” ders programına, katılmak zorundadır. Bu ders kapsamında 20 yy. sanatı ve gelişimi konusu işlenir. Öğrenci kendi yaptığı sanatsal çalışmanın sanat tarihi boyutu içerisinde nerede konumlandırabileceğini, hangi yöne yönlendirilebileceği ile ilgili ilk yardımları alır. “Sanat Derslerine Giriş” başlığı altındaki seminer programına, program ders seçildikten sonra tercih üzerine ya birinci, ya da ikinci sömestre de olmak üzere katılım zorunludur ve çeşitli sanat öğretileri dersin uygulanışına kılavuzluk eder. Öğrenciye bu seminerlerde sanat üzerine belli bir düzeyde konuşabilme, kendi sanat ve sanat öğretisi konseptini yazma yeteneği kazandırılır. Yine bu birinci yılda daha yüksek sömestredeki bir öğrenci asistan denetimi ile daha somut bilimsel çalışma tekniklerinde alıştırmalar yapılır ve verilen ilk ev ödevinin bitirilmesine yardım edilir. Bu ünite beş sayfalık bir ev ödevinin bitirilmesiyle tamamlanır.

İkinci ve üçüncü öğretim yılında “20 yy. ve Günümüz Sanatı” ders programı, sanat ve medya bilimleri alanında üç dersi kapsamaktadır. Öğrenci sanat öğretisi, sanat bilimi, medya bilimleri alanlarından birer dersi verilen zaman içerisinde serbest olarak seçebilir. Seçilen derslerin ikisinden not alınarak bitirilir. Bu notlar ya da on sayfayı geçen bir ev ödevi ya da konu sunumu şeklindeki çalışmaya verilir. Daha detaylı bilgiler için ilgili ders hocalarıyla konuşulur. “19.yy. sonuna kadar sanat tarihi/Medya bilimleri/sanat öğretisi” ders programı verilen çerçeve içerisinde seçimi yapılabilecek iki dersten oluşur. Seçilen derslerin yalnızca birinden not alınır. Burada da önceki ders programında olduğu gibi not ya sınav, ya da 10- 15 sayfalık bir ev ödevi ya da ders sunumu şeklindeki çalışmaya verilir. Detaylı kıstaslar almak için de ilgili ders hocalarıyla konuşulur.

Dördüncü öğretim yılında “Sanat Bilimleri, Medya Bilimleri ve Sanat Öğretisi” alanındaki zorunlu seçmeli ders programından iki ders seçilir. Öğrencinin kendi çalışmalarını daha rahat bağlantı kurabilmesi için bu programda konu sanat tarihi açısından belli bir dönem ile sınırlandırılmamıştır. Sürekli yükselen bir yansıtma seviyesi yakalayabilmek için seçilen bu iki katılım ana seminer ve derslerden olmalıdır. Bu iki ders katılımından biri ya 20 -30 dakikalık bir konferans, ya da 15 -20 sayfalık bir ev ödevinden oluşur ve not alınarak tamamlanır.

Sınavların işlerliği: Sanat öğretimi süresince çeşitli sınavlar yapılmak zorundadır. Birinci yılın sonunda ara sanat sınavı yapılır. Bu sınav ilk iki sömestre de ortaya çıkan işlerin sınav komisyonu önüne getirilmesi ve gösterimi-sergisi şeklinde olur. Sınav sonucu geçti veya geçemedi şeklinde notlandırılır. Bu sınavın başarıyla sonuçlandırılması öğrencinin ikinci sınıfa başlamasını ve branş atölyesine girmesini sağlar. Sınavın başarısız olması ise bu sınavın bir sonraki sömestre de tekrarlanması anlamına gelir.

Öğrenci her yılsonunda yaptığı işleri sınav kurulunun izleyebileceği bir şekilde gösterime sunar. Bu gösterim öğrencinin sanat gelişimini, özel bilgileri ve ayrıca üretilen çalışmaların dökümünü yapma ve sergileme yeteneklerinin tespit edilmesine hizmet eder. Bu yıl sonu gösterimi sonunda branş atölye hocası katılımı onaylar ve sonuç başarılı veya başarısız şeklinde değerlendirilir.

Öğrenci öğrenimini eğer üçüncü yılın sonunda tamamlamayı ya da bölüm değiştirmeyi amaçlarsa, yapılacak sınav sonucu verilen bir sertifika ile lisans, 1. diploma tamamlanmış olur. Adı geçen sınavı başarabilmek ve katılabilmek için:

- A. Ara sanat sınavının başarılı olması,
- B. İkinci ve üçüncü öğrenim yılı yılsonu sınavlarının başarılı olması,
- C. Bilimsel alandaki gerekli ders programı sınavlarının başarılı olduğu,
- D. Profesyonellik alanında da yeterli sayıda derse katılımın belgelenmesi gerekir.

Sanat sınavı altı sömestre boyunca yapılan çalışmalardan yapılan işlerin gösterimi şeklinde olur. Birinci diploma sınavı öğrencinin sanat alanında temel deneyimleri kazandığını ve yaptığı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla gösterebilme ve bu çalışmaların Sanat Tarihi boyutu içerisinde nerede konumlandırabileceğini fark ettiğini gösterir. Genel olarak 1. diploma kişiye yaptığı sanat çalışmalarını gösterip sunabilme ve bu sunumun nedenlerini, kabul edilir ölçüde anlatabilme yeteneği kazandığını gösterir.

Normal öğretim, Beşinci öğrenim yılı sonunda yapılan sanat çalışmalarının bir komisyon önüne sunulması ve işlerin değerlendirilmesiyle son bulur. Bu diploma sınavıdır. Sınav öğrencinin sanatsal çıkış noktasını, gelişimini ve sanatsal duruşunu bilimsel programlarda edindiği bilgiler ışığında çeşitli kanıtlarla savunabildiğini gösterir. Öğrencinin sanatsal niyetlerini yardım görmeden kendi başına gerçekleştirebilmesi istenir. Bunu yaparken el becerisi, görsel kazanımları ve malzeme özellikleri ile ilgili edindiği kazanım ve bilgilere önem verilir. Çalışmalarını uygun bir seviyede sergileyebilme ve dökümünü yapabileceğini kazanmış olur. İkinci ve beşinci öğrenim yıllarındaki zorunlu ders katılımlarını tamamlayıp gerekli gösterimleri yapan ve ara sınavları başarıyla tamamlayanlar bir dilekçe ile başvuruda bulunarak diploma sınavına katılmaya hak kazanırlar. Komisyona sunulan diploma çalışması, yapılan diğer çalışmaların gösterimi ve gösterilen işler üzerine yapılan konuşmanın yanı sıra diploma sınavının teorik kısmı da bulunur. Sınava birisi sınavı yapılacak öğrencinin atölye hocası olmak üzere branş atölyelerinden iki profesör, diğeri ise kuramsal alandan bir uzman olmak üzere bilimsel alandan iki hoca katılır. Diploma notu üç alanın eşit değerdeki not ortalamalarıyla ortaya çıkar. Bunlar da diploma çalışması, yapılan tüm işlerin dökümü ve teorik derslerden olan sınavdır.

On sömestre olan normal öğrenim, yüksek lisans diplomasıyla tamamlanır. Yüksek lisans diplomasını en başarılı olan öğrencilere çoğunlukla çalıştıkları atölyenin profesörü tarafından yapılan bir öneri sonucu, ya da kendi başvuruları neticesinde yapılacak bir sınavla sanatta yeterlik programına katılırlar. Bu bir yıl daha, duruma göre öğrenciye burs verilerek yapılan bir ek öğrenim anlamına gelir. Yüksek lisans diplomasından sonra öğrenci doktora programına dahil olur. Burada da ön koşul doktora komisyonunun belirlediği bilimsel alanda da belli çalışmaların yerine getirilmesidir.

Atölye İşlerliği: Üniversitede branş atölyelerinin yanı sıra çok sayıda iş atölyesi kullanıma açıktır. Bunlar, Heykel Tekniği Atölyesi 1, Heykel Tekniği Atölyesi 2, Sahne Sanatları Atölyesi, Baskı Teknikleri Atölyesi- kısım düz baskı, Baskı Teknikleri Atölyesi- kısım yüksek baskı-gravür, Baskı Teknikleri Atölyesi- kısım ipek baskı, Elektronik Resim Düzenlemeleri Atölyesi, Film/Video Atölyesi, Fotoğraf Tekniği Atölyesi 2- kısım dijital teknik, Fotoğraf Tekniği Atölyesi 3- kısım analog fotoğraf, Ağaç İşleri Atölyesi, Seramik Atölyesi, Plastik Malzemeler Atölyesi, Ses-Tını Sanatı için Laboratuvar, Metal Atölyesi, Model Yapım Atölyesi, Resim Teknikleri Atölyesi, Kağıt Atölyeleridir. Atölyelerde öğrenciye kendi projesinin planlaması ve gerçekleştirilmesinde yol gösterici olunur. Teknik ve el becerisine dayanan alanlarda yapılması istenen iş için temel ve detaylandırılmış bilgilerle yardımcı olunur. Giriş ve tanıtım kurslarını başarıyla tamamlayanlar işlerini ilgili atölye hocası ile görüşükten sonra kendi başlarına gerçekleştirebilirler.

Öğrencinin çalışması ve üretmesine çok önem verilmektedir ve istenen çalışmaların en iyi şekilde yapılabilmesi için öğrenciye çeşitli teşvikler sunulmuştur. Özel kart sistemi uygulaması ile saat gözetmeksizin öğrenci gece- gündüz atölyeye girip çalışabilme şansına sahiptir. Atölyelerdeki öğrenci sayısı yüksek tutulmamış ve böylece yoğunluktan kaynaklanacak sorunlar önlenmiştir. Ayrıca atölye çalışmalarına verilen önem ile eğitimin bireye indirgenmesinin önüne geçilerek, grup dinamizminden yararlanılmıştır. Lisans, yüksek lisans,

sanatta yeterlik öğrencilerine getirilen malzeme yardımları, teşvik ve burslardan bolca yararlanılmaktadır. Göze çarpan başka bir nokta da eğitim süresi boyunca öğrenciye yüklenen sorumluluktur. Öğrenci çalışmalarını sanat deneyimlerini kendi kazanmak durumundadır. Profesör ya da öğretim elemanı temelde öğrenciye bir rehber, yol gösterici konumundadır.

Geçmiş yıllarda ve klasik eğitimde pek göze çarpmayan ve yeni olduğu düşünülen bir alan da profesyonellik çatısı altında eğitime %10 oranında konulan derslerdir. Globalleşen ve kişisel yarışın oldukça belirginleştiği günümüz meslek dünyasında var olabilmek için derin bilgi sahibi olmak, çok sayıda ve kaliteli eser üretmek yeterli gelmemektedir. Bu durum temelde yalnız başına olan sanatçının kendini ve eserini dışarıya tanıtıcı ve tanımlayıcı özellikler edinmesini zorunluluk kılmaktadır.

Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi'ndeki sanat eğitiminin yapılandırılması geleneksel olarak 1842'lere dayanmaktadır. Son yıllardaki reformlara rağmen temel yapı atölye ve bilimsel alanda korunmuştur. Atölyelerdeki pratik çalışma-uygulamalar eğitimin %75'ini oluşturur. Söz konusu bu çalışmalar tüm sanat eğitiminin ana yapısını oluşturur. Bilimsel alan dersleri %15, profesyonellik alanı dersleri de %10 ile sınırlı kalmıştır. Zamanla değişenler özellikle Bologna süreci içerisinde sınav ve diplomalar alanında olmaktadır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, günümüzde Almanya'nın 2. büyük güzel sanatlar üniversitesi konumundaki Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Bölümü'ndeki eğitim sistemi incelenmiştir. Diğer bölümlerin incelenmesi başka araştırmaların konusu olabilir. Son yıllarda ülkemizde yeni pek çok üniversite ve güzel sanatlar fakülteleri açılmış ve açılmaktadır. Bu durum eğitim ve sistem incelemesi yapan araştırmaların, dolayısıyla bu konularda düşünme ve tartışmanın gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca Avrupa genelinde Türkiye'nin de içinde olduğu Bologna süreci bu tür okul ve sistem incelemelerinin önemini artırmaktadır.

Bu inceleme sırasında, öncelikle sanat eğitimi boyunca öğrenciye tanınan belli özgürlükler fakat bunun yanında yüklenen ağır ve kişisel sorumluluğa dikkat çekmiştir. İkinci olarak ta atölye çalışmalarına, bu atölyelerdeki pratik çalışma ve üretime verilen önem görülmektedir. Ders performansının artırılmasıyla ilgili olarak çeşitli önlem ve teşviklere dikkat çekilmektedir. Kısacası sanatçı olacak kişiden daha öğrencilik yıllarından başlayarak belli bir çalışma disiplinine ulaşması, kendi başına kararlar verebilmesi istenmektedir. Bununla birlikte, Almanya'da üniversitelerin yapılanmasında özgür olabildikleri ve eyaletler bazında özerk olduklarını hatırlatmak gerekir.

Bu devlet okulunda öğrenimin ücretli oluşu Aşağı Saksonya Eyaletinde 2005'li yıllardan itibaren gerçekleşmiştir. Öğrenim Almanya'da her eyalette ücretli değildir. Örneğin, Berlin Eyaleti'nde öğrenim halen ücretsizdir. Üniversite eğitiminin giderek ücretli hale gelmesi arzulan bir durum değildir. Çeşitli olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Nitekim son yıllarda öğretimin ücretli olduğu eyaletlerden, eğitimin halen parasız olduğu eyaletlere doğru yoğun bir öğrenci kayması gözlenmektedir. Braunschweig Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Bölümüne de öğrenci başvuru sayısında belirgin bir azalmanın gözlemlendiği yapılan konuşma sırasında Prof. Ulrich Eller tarafından teyit edilmiştir.

#### KAYNAKÇA

Hochschule für Bildende Künste (HBK). (2009). Sanat Komisyonu 1 Studien Handbuch Hochschule für Bildende Künste Sanat Fakültesi Bölüm Başkanlığı (1978) Die Entwicklung Hochschule für Bildende Künste (HBK). (2009). Katalog (Kunst, Dizayn, Wissenschaften Volume 3 Eller, U. (Hochschule für Bildende Künste (HBK) Braunschweig. (2010) Akademik Atölye değerlendirmesi

## PROJE VE ETKİNLİK DESTEKLİ ÖĞRETİMİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ §§

Neşe TERTEMİZ \*\*, Nihan ŞAHİNKAYA \*\*\*

#### ÖZET

Öğrenme ve öğretme konularında yeterli olma, öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özelliklerdendir. Çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarına, matematik öğretimi dersinde kullanılan yöntemlerin etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 2008-2009 öğretim yılında Ankara'da bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrencilerin, 3.sınıfın bahar döneminde aldıkları Matematik Öğretimi II dersinde uygulanan proje destekli, etkinlik destekli uygulamaların ve bunun dışında kontrol grubunda kullanılan geleneksel öğretimin, bu öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterliklerini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Ön yeterlik puanları açısından denk olan üç grup yansız atamayla proje destekli, etkinlik destekli uygulama ve kontrol gruplarından birine atanmıştır. Yeterlik ölçeği olarak Şahinkaya (2008) tarafından geliştirilen "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnancı Ölçeği-Aday Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Uygulama 10 hafta sürmüştür. Süreç sonunda matematik öğretimi yeterlik inançları ölçeği her üç gruba bir kez daha uygulanmıştır. Proje destekli ve öğretmen merkezli öğretim, öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterlik inançları puan ortalamalarının artmasında etkili olurken, etkinlik destekli öğretimin anlamlı fark oluşturacak kadar etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hem ön hem de son yeterlik inançları puanlarının 63'ün üzerinde olması öğrencilerin yüksek yeterlik inançlarına sahip olduklarının bir göstergesidir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, matematik öğretimine yönelik yeterlik inancı, proje destekli öğretim, etkinlik destekli öğretim.

#### THE EFFECTS OF PROJECT AND ACTIVITY-SUPPORTED INSTRUCTION ON PRESERVICE ELEMENTARY TEACHERS' MATHEMATICS TEACHING EFFICACY BELIEFS

#### ABSTRACT

The study aimed to investigate the effects of the methods used in math-education class on preservice teachers' mathematics teaching efficacy beliefs. Participants were third-year students from the Elementary Education Department of a public university in Ankara during 2008-2009 academic year. It focused on how students' teaching mathematics efficacy beliefs were affected by project- and activity-supported instruction used in *Mathematics Education II*, a course offered during the second semester to third year students, and by traditional instruction in the control group. Three groups of students, who had equivalent pre-treatment scores, were randomly assigned as project-supported, activity-supported or control groups. Data collection instrument by Şahinkaya (2008) was used. The treatment lasted 10 weeks, at the end of which the scale was implemented once again on all three groups. Unlike to activity-supported instruction, project-supported and teacher-centered instruction increased students' mathematics teaching efficacy mean scores. Also, students had higher pre- and post-treatment scores than 63, thus revealing that they had high efficacy.

**Key Words:** Teacher preparation, mathematics teaching efficacy, project-supported instruction, activity-supported instruction.

§§ 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 13-15 Mayıs 2010 'da sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti verilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü [tertemiz@gazi.edu.tr](mailto:tertemiz@gazi.edu.tr)

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü [nihan@harran.edu.tr](mailto:nihan@harran.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Eğitimin en önemli işlevlerinden birisi de bireyin kişiliğini olumlu yönde geliştirmesidir. Bu işlevi sağlamada aileden sonra gelen en önemli kişilerden biri sınıf öğretmenleridir. Öğretmenler kendi öğrenme yaşantıları boyunca bir yandan bilgi ve becerilerle donanırken diğer yandan öğretime, öğrencilere ve eğitim sistemine ilişkin pek çok inanç, tutum ve değer edinirler (Dooley, 1997; Gözütok, 2006). Bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı öz yeterlik kavramı içinde düşünülebilir (Bandura, 1982; Aktaran: Senemoğlu, 1997). Öğretmen adayları eğitimde oynayabilecekleri roller, akademik performanslarını sergileme, sınıfta neyin doğru, neyin yanlış olduğu ve pek çok alanda güçlü inançlara sahiptirler (Raths, 2001). Yeterlik kavramı öz-yeterlik ve sonuç beklentisi kavramları ile ele alındığında kişisel öz yeterlik bireyin kendi değerinin bir yansımasıdır. Bireyin kendi kapasitesi hakkında düşünme, kendisi ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılarda bulunma davranışları öz-yeterlik kavramı içinde düşünülebilir (Zengin, 2003:3). Sonuç beklentisi, insanların belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlarını; öz-yeterlik ise, verilen bir işi veya görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları kapsamaktadır (Bandura, 1982; Aktaran: Bıkmaz, 2004). Öğrenme - öğretme süreçlerinde öğretmenin yeterlik algılarını, kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi açılarından düşünebiliriz. Kişisel öz-yeterlik, öğretmenin etkili öğretim için gerekli davranışları gösterebileceği konusundaki inancı ve yansımasıdır. Sonuç beklentisi ise öğretmenin öğrencilerinin başarılarını, etkili öğretim yöntemleri ile arttırabileceğine yönelik inanç ve yargılarıdır (Savran ve Çakıroğlu, 2001).

Öz-yeterlik algısı dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bunlar dolaylı yaşantılar, seçim süreçleri, güdüleme süreçleri ve duyuşsal süreçlerdir. *Dolaylı yaşantılar*; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı, ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yansıması güçlendirir. Bireyler kendisine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündüğü kişilerin yaptıklarını görerek ya da izleyerek kendisinin benzer bir durumda nasıl bir performans göstereceği konusunda bir değer yansımasına ulaşır. (Bandura, 1986; Aktaran Senemoğlu, 2000; Bıkmaz, 2004, Eyseneck, 2004). *Seçim süreçleri*, bir kişinin hedeflerini ve etkinliklerini belirleme yoludur. Güçlü öz-yeterlik duygusuna sahip bireyler eğer öz-yeterlikleri pek çok alanla ilgiliyse bu bireylerin çok çeşitli etkinliklere katılması muhtemeldir. (Snowman ve Biehler, 2006) Yeteneklerine güveni tam olan birey, güç bir görev karşısında ondan korkup kaçmak yerine onu başarmak için uğraşacaktır (Bıkmaz, 2004:294). *Güdüleme süreçleri*; bireyin bir sorunla karşılaştığında ne kadar çaba harcadığı ve ne kadar süre bu sorunla karşı karşıya kalabileceğidir (Bıkmaz, 2004). *Duyuşsal süreçler*, bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma inançları, güdülenmişlik yanı sıra kaygı ve stres durumları, korkuları, algıları ve bilişsel olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusundaki düşünceleridir (Bıkmaz, 2004).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine yapılan çalışmalarda (Gibson ve Dembo, 1984; Riggs ve Enochs, 1990) öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin öğretilerde daha gayretli, istekli ve coşkulu oldukları, öğretimsel kararları daha net ve çabuk aldıkları, eğitim programını yürütmekte daha başarılı ve diğer öğretmenlere göre daha az stresli oldukları belirtilmektedir. Matematik öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılan pek çok çalışmada da bireyin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları üzerine yapılan araştırmalardan ortaya çıkan, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının birçok faktörden etkilendiği (Ekici, 2006; Snowman ve Biehler, 2006; Pajares, 1992; Zengin, 2003) ve bireylerin belli bir konu ve konunun öğretimine ilişkin yeterlik algılarının onların matematik ve matematik öğretimi konularındaki bilgisiyyle oldukça ilgili olduğunu göstermektedir (Chang, 2003; Finney ve Schraw, 2003; Pajares, 1996; Parrot, 2001; Self, 2004; Wenta, 2000). Diğer taraftan yapılan çalışmalarda dikkati çeken bir durum ise bireyin matematik öğrenme ve matematik öğretme konusunda aldığı eğitimin, öğrencilerin öğrenme ve öğretme konularına karşı tutum ve öğretimine yönelik

yeterliklerini ve algılarını etkilediği yönündedir (Brown, 2003; Esterly, 2003; Güven, 2000; Parrot, 2001; Tümmüklü, 2005; Umay, 2002; Wenta, 2000; Wicker, 2002).

Öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitimleri süresince pek çok farklı öğrenme-öğretme durumlarıyla karşılaşır. Öğretmen adaylarına matematiği daha etkili öğretebilmeleri için bir yandan öğretime ilişkin strateji, yöntem teknik ve materyallerin bilgi ve becerisini kazandırılırken diğer yandan algıları hakkında daha fazla bilgi sahibi olma ve bu konuda kendilerini geliştirme fırsatları sunulmalıdır. Eğitim durumları düzeninde aktif öğrenme-öğretme stratejileri kullanmak, öğrencilere sınıf ortamında farklı deneyimler ve yaşantılar sağlamak onun hem alan bilgisi ve öğretimi konusunda gelişmesini hem de yeterlik algısının gelişmesini sağlayacaktır. Öğretmen adayının ileride matematik derslerinde, mümkün olduğu ölçüde, öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak öğrenme-öğretme stratejilerinden yararlanma bilgi ve becerileriyle donanmış olmaları gerekmektedir. Matematiği, öğretmenin öğrencilere öğretmesi, onlara aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmeleri; öğretmenin öğrencilerin öğrenme çabalarında onlara rehberlik etmesi, bu çabaları yönlendirmesi esastır (Busbridge ve Özçelik, 1997). Bu esas çerçevesinde öğrenme - öğretme ortamlarında öğrencilerin bağımsızlıklarını, sorumluluklarını, sosyal ve demokratik davranış biçimlerini uygulayabilecekleri bir araç olarak proje (Demirhan, 2002) ve etkinlik tabanlı çalışmalara yer verilebilir ya da dersler bu çalışmalarda desteklenebilir.

Bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, projeyi temele almış bir öğretimde öğrenciler soru sorarak, araştırma yaparak, problem çözerek, karar vererek, bilişsel ve psikomotor becerilerini devreye sokarak ve bire bir görev alarak yeni bilgiler öğrenirler (Demirhan, 2002; Kalaycı, 2008; Kayılı ve Çerçi, 2001). Bu tür çalışmalarda bir taraftan öğrenlere yeterliklerinin gelişmesini konusunda dolaylı yaşantılar, seçim süreçleri, güdüleme ve duyuşsal yaşantılar sağlanırken diğer taraftan da belli hedeflere yönelik bireysel ya da grup olarak çalışmalarını planlama, araştırma yapma, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama ve toplanan bilgileri örgütleme becerileri geliştirmelerine katkı sağlanır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Proje tabanlı çalışmalarda öğrenciler öğrenim deneyimlerini aktif hale getirirken, öğretmen projeyi başlatan, gerektiğinde yardımcı ve değerlendirmeden sorumlu kişi olarak görev yapar. Araştırmalar ve yaratıcı çalışmaları doğrudan öğrenci yapar (Kayılı ve Çerçi, 2001). Proje tabanlı öğrenme aynı zamanda bir dizi etkinlikler üzerine kurulu bir öğrenmedir. Ancak etkinlik temelli öğretimden de farklıdır. Etkinlik temelli çalışmalar öğrenci için yararlı olmasına rağmen her zaman ilgi çekici olamayabilir. Proje temelli öğrenme ise daha ilgi çekici ve zorlayıcıdır. Araştırmada proje destekli **öğretim**; sınıf içerisinde öğretmen merkezli derslere ilave olarak her ünitenin öğrenilmesine ve öğretilmesine yardımcı olarak aktivitelerin bir tema etrafında, günlük hayat ve diğer derslerin öğretimleriyle bütünleştirilerek, gerçek yaşamın konu ve uygulamalarına dönük uzun dönemde hazırlanan grup projelerinin hazırlanması ve uygulama sürecinde ürünün ortaya konduğu bir durum olarak ele alınmıştır.

Proje tabanlı öğrenme grup işlem becerileri, yaşam becerileri, bilişsel işlem becerileri, kendi kendini yönetme becerileri, tutum, eğilim, inanç (kendi kendine yeterlik algısı), kendine güven duygusunun gelişmesi, gerçek dünya ile matematik ve diğer alanlar arasında ilişki kurma, bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında çalışma becerilerinin gelişmesine yardım eder (Demirhan, 2002; Saracaloğlu ve diğerleri, 2006). Katz ve Chard (1989) ile Barrows (1996)'un belirttiklerine göre yukarıda belirtilen üst düzey düşünme becerileri yanı sıra proje tabanlı öğrenmenin öğrencinin güdüleme düzeylerini ve özgüvenlerini arttırmak için okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademede kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Aktaran: Kalaycı, 2008). Farklı eğitim kademelerinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin matematik başarısında (Özden ve Özçoban, 2004; Coşkun, 2004; Alacapınar, 2008; Aladağ, 2008), problem çözme ve akademik risk almada (Korkmaz, 2002; Coşkun, 2004) sosyalleşme, motivasyonun artırılmasında, derse karşı tutumda (Yurtluk, 2003; Coşkun, 2004; Alacapınar, 2008), özgüven (Meyer ve arkadaşları, 1997; Toci, 2000; Coşkun,



2004) öğrenme sürecinde (Meyer ve arkadaşları, 1997; Başbay, 2006) etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma mevcuttur.

Etkinlik tabanlı öğretimin öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme ürünlerinde olumlu etkiye neden olduğu (Choo, 2007; Kiyoyuki, 2006; Ron, 2002;) belirtilmektedir. Merrill'in belirttiği gibi etkinlik temelli öğretimde öğrenci gerçek hayat problemleriyle uğraşır, sunulan bilgi yeni bilgi için temel oluşturur, etkinlik temelli öğrenmede birey hem kendi bilgi ve becerilerini yeni öğrendikleriyle bağ kurarak transfer eder hem de gerçek hayatla ilişkilendirir (Aktaran: Choo, 2007). Öğretmen adayları matematik öğretimine ilişkin etkinlikleri hazırlama bunları sınıf ortamında diğer öğrencilere yaptırma bilgi ve becerilerini kazanırken bir taraftan matematiği nasıl öğretmenleri gerektiğini ve soyut matematiksel kavramları öğrencilerin anlayabileceği forma nasıl dönüştürebilecekleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olurlar (Toluk Uçar ve Olkun, 2010). Araştırmada etkinlik destekli öğretim; sınıf içerisinde öğretmen merkezli derslere ilave olarak her ünitenin öğrenilme ve öğretilmesine yardımcı olarak aktivitelerin öğrenciler tarafında bireysel olarak önceden planlanarak öğrenme öğretilme ortamında tüm sınıfa yaptırılması olarak ele alınmıştır.

Yukarıda söz edilen çalışmalardan yola çıkarak gerçekleştirilen eldeki çalışmada İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde üniversite 3.sınıfta okutulan Matematik Öğretimi II dersinde öğrencilere öğretmen merkezli uygulamalar yanı sıra öğrenci merkezli uygulamalar olan grup projeleri ve etkinliklerle dersler desteklenmiştir. Tüm bu çalışmaların geleceğin öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarına etkisi olup olmadığı merak edilmiştir. Bu amaçlar aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

**Problem:** Proje destekli ve etkinlik destekli matematik öğretimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarına etkisi var mıdır?

#### Alt Problemler

1. Proje destekli grup 1'in matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inançları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Etkinlik destekli grup 2'nin matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inançları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen merkezli uygulamaların yürütüldüğü grup 3'ün matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inançları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Grup 1, grup 2 ve grup 3'ün matematik öğretimine yönelik son yeterlik inançları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma öntest - sontest kontrol gruplu desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma grubu, yapılan çalışmalar, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### Çalışma Grubu

Araştırma Ankara'da 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 3. sınıftan toplam 89 öğrenci gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Bu öğrenciler birinci sınıfta Temel matematik I ve II derslerini ve üçüncü sınıfın güz döneminde Matematik Öğretimi I dersini almış öğrencilerdir. Bahar yarıyılında Matematik Öğretimi II dersini almadan önce bu öğrencilere "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları Ölçeği-Aday Öğretmen Formu" ön-test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlem olarak yapılan uygulamalar 3.sınıflara Matematik Öğretimi II dersinde yapılmıştır.

Araştırmada yansız atama ile oluşturulmuş üç grup vardır. Araştırmada deney grupları ve kontrol grubu olarak seçilecek grupların denkliliğinin belirlenmesi amacıyla, "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları Ölçeği-Aday Öğretmen Formu" ön-test sonuçları arasında farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Gruba ait betimsel veriler Tablo 1'de verilmiştir. Gruplar arasındaki denkliliğin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Grupların ön-test sonuçlarına ilişkin betimsel veriler

	N	X	S
<b>Grup 1</b>	32	78.78	6.92
<b>Grup 2</b>	30	79.30	6.57
<b>Grup 3</b>	27	78.22	5.31
<b>Toplam</b>	89	78.79	6.29

**Tablo 2.** Gruplar arasındaki denkliliğin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	16.508	2	8.254		
<b>Gruplar içi</b>	3468.435	86	40.331	.205	.815
<b>Toplam</b>	3484.944	88			

p<.05

Tablo 1'e bakıldığında grupların ön-test sonuçlarına ilişkin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir (grup1 için X=78.78, grup 2 için X=79.30 ve grup 3 için X=78.22). Bu puanlar arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{2,86}=.205$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, grupların başlangıçta denk olduğu söylenebilir. Bu denkliliği sağlayan bu üç gruptan Grup 1: Proje destekli grup, Grup 2: Etkinlik destekli grup, Grup 3: Kontrol grubu olarak atanmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme tecrübelerini aktif hale geçirmeleri amacıyla derslerde etkinliklerden ve proje çalışmalarından yararlanılması planlanmıştır. Ders haftada üç saatlik bir derstir. Dersler her üç grupta da aynı öğretim elemanı tarafından aynı ders notları ile işlenmiştir. Çalışmalar gruplarda şöyle yürütülmüştür. Uygulama 10 hafta sürmüştür. Bu süre boyunca Deney I, proje destekli grupta ders sorumlusu önce programın gerektirdiği konuların öğretimini (doğal sayılarla dört işlem, kesirler, ölçme ve geometri konularının öğretimi) kendisi anlatmıştır. Bu arada ilk hafta yapacağı çalışma hakkında bilgi vermiş ve daha sonraki hafta matematik öğretimi dersine ilişkin üniteler öğretim elemanı tarafından işlenirken diğer taraftan proje çalışmalarına başlanmıştır. Önce öğrencilerle projede hangi tema ya da konunun seçileceği tartışılmıştır. Proje teması "ip" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden 6-8 kişilik gruplar oluşturulmaları istenmiştir. Gruplara ilk hafta öğretmen eğitimi dizisinden birisi olan İlköğretim Matematik Öğretimi (Busbridge ve Özçelik, 1997) kitabındaki etkinliklere ilişkin üniteler çekilen kura sonucu dağıtılmıştır. Ayrıca gruplardan Altun (1998), Baykul (2005), Olkun ve Toluk Uçar (2007) ve İlköğretim (1 - 5. sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2004) kitaplarındaki etkinliklerden de yararlanmaları istenmiştir. Neler yapılacağı, grupların nasıl çalışacağı, projelerin nasıl hazırlanacağı, örnekler ve beklentiler tartışılmış, bu konudaki makalelerden birkaçı üzerinde durulmuş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerle birlikte zaman çizelgesi hazırlanmıştır. Öğrencilerden belirledikleri tema etrafında hangi faaliyetleri yapacaklarına ilişkin grup çalışma planları ve görev paylaşımı istenmiştir. İlk üç hafta kaynakların

taranması, neler yapılabileceği üzerinde durulmuş, öğretim elemanı rehberlik yapmıştır. Öğrencilerden kendi ünitelerini belirlenen tema etrafında şekillendirirken aynı zamanda programda belirlenen diğer derslerle ilişkilendirmeleri da yapmaları ve sonuçta bir ürün ortaya koymaları istenmiştir (Dergi, poster, maket, materyal, drama vb.). Zaman zaman ders-içi ve ders dışında yapılacaklar konusunda değerlendirmeler yapılmış, öğrencilere rehberlik edilmiştir. Öğrenciler grup projelerini hazırlamış ve sınıfa sunmuşlardır. Sunum sonrası öğrenciler tarafından geliştirilen formlara dayalı olarak hem grubun kendisini değerlendirmesi hem de sınıfın grubu değerlendirmesi istenmiştir. Öğrenciler hazırladıkları grup dosyaları ve ürünlerini öğretim elemanına vermişlerdir. Dönem sonunda bölüm koridorunda öğrenci ürünleri sergilenmiştir.

Deney II etkinlik destekli grupta ise öğretim elemanının aynı konuları anlatmasına paralel olarak yukarıda belirtilen kitaplardaki etkinlikler öğrencilere bireysel olarak dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu etkinlikleri bireysel olarak planlamaları, zenginleştirmeleri ve sınıfa yaptırılmaları istenmiştir. Dönem sonunda her öğrencinin bir etkinlik dosyası olmuş ve öğretim elemanı bu dosyaları değerlendirmiştir. Kontrol grubunda ise aynı konular öğretmen tarafından sunuş yoluyla işlenmiştir.

### Veri Toplama Aracının Özellikleri (Geçerlik ve Güvenirlik)

Bu çalışmada "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları Ölçeği-Aday Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Ölçekte iki boyut vardır. Bu boyutlarda biri kişisel öğretme yeterliği veya öz-yeterlik diğeri ise öğretim yeterliği veya sonuç beklentisidir. Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen 31 maddelik öğretmen yeterliği ölçeği Enochs ve Riggs (1990) tarafından fen öğretimine uyarlanmış daha sonra Enochs ve arkadaşları (2000) tarafından matematik öğretimine uyarlanmıştır. Bu ölçeğin öğretmenler için ve aday öğretmenler için geliştirilen iki şekli bulunmaktadır. Şahinkaya (2008), Enochs ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ölçeği temel alarak "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları Ölçeği-Aday Öğretmen Formu"nu oluşturmuştur. Araştırmada boyutlar ayrı ayrı ele alınmamış olup ölçek her iki boyutu da kapsayan yeterlik inancı kavramı içerisinde alınmıştır. Bu ölçme aracı beşli likert tipinde (kesinlikle katılmıyorumdan kesinlikle katılıyorum doğru) 21 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adayının bu ölçekteki maddeleri okuyup maddenin karşındaki likert seçeneğinden kendi düşüncesine en uygun olanını işaretlemesi istenmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan 21 ve ortalama puan 63'tür. Yüksek puan matematik öğretimine yönelik yüksek yeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir. Ön ve son uygulamalarda ölçek tek bir oturumda ara verilmeden araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Şahinkaya (2008) tarafından yapılan güvenirlilik çalışmasında araştırmanın yapıldığı üniversitenin 2007-2008 öğretim yılında 150 sınıf öğretmeni adayına ve Ankara ili Çankaya ilçesindeki 100 sınıf öğretmenine ölçeğin uygulanması sonucu güvenirlilik değerleri sınıf öğretmeni adaylarına uygulama sonucunda .80, sınıf öğretmenlerine uygulama sonucunda .78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden de güvenirlilik hesaplanmıştır.89 öğrenci üzerinden Cronbach Alpha değeri .74 bulunmuştur. Literatüre bakıldığında da bu değerlerin. 60 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür (Enochs ve arkadaşları, 2000; Parrot,2001; Fholer, 2002; Şahinkaya, 2008). Şahinkaya (2008) tarafından ölçeğin yapı geçerliği için, temel bileşenler analiz yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra temel bileşenlere göre Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yük değerlerinin .30 ve üzeri olmasına dikkat edilmiştir. İki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans miktarı %35.5'dir. Birinci faktör varyansın %21'ini; ikinci faktör ise, %14.5'ini açıklamaktadır (Şahinkaya, 2008). Bu çalışmada Şahinkaya (2008) tarafından elde edilmiş geçerlik verileri temel alınmış ve yeniden geçerlik çalışması yapılmamıştır. Bu sonuçlara göre kullanılan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 12.0 programından yararlanılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü alt problemle ilgili verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Dördüncü alt

problem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe ve Tukey HSD testleri yapılmıştır. Ayrıca gruplara ait betimsel veriler belirlenmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Alt problem: Proje destekli grup 1'in matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inançları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Proje destekli öğretim yapılan grubun matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Proje tabanlı öğretim yapılan grubun ön ve son yeterlik inancı puan ortalamaları ve bu puanlara ilişkin t-testi sonuçları.

Matematik öğretimi yeterliği	N	X	S	sd	t	p
Ön-test	32	78,78	6,92	31	2,389	.023*
Son-test	32	83,28	6,91			

\*p<.05

Tablo 3'e bakıldığında proje destekli öğretim yapılması sonrasında öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik inanç puanlarında anlamlı bir artış olmuştur( $t_{31}=2.389$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin uygulama öncesi matematik öğretimi yeterlik puanlarının ortalaması (X) 78.78 iken, proje uygulaması sonrasında 83.28'e yükselmiştir. Bu bulguya göre, proje tabanlı öğretimin öğrencilerin matematik öğretimi yeterliklerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin ön-test sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın artması yüksek yeterlik inancına sahip olmanın göstergesidir. Bu öğrencilerin ortalamasının üzerinde olan yeterlik inançlarının proje destekli öğretim ile daha da yükseldiği söylenebilir.

2. Alt problem: Etkinlik destekli Grup 2'nin matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Etkinlik destekli öğretim yapılan grubun matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Etkinlik destekli öğretim yapılan grubun ön ve son yeterlik inancı puan ortalamaları ve bu puanlara ilişkin t-testi sonuçları.

Matematik öğretimi yeterliği	N	X	S	sd	t	p
Ön-test	30	79,30	6,57	29	1,245	.223
Son-test	30	81,30	6,35			

\*p<.05

Tablo 4'e bakıldığında etkinlik destekli öğretim yapılması sonrasında öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır( $t_{29}=1.245$ ,  $p>.05$ ). Öğrencilerin uygulama öncesi matematik öğretimi yeterlik inancı puanlarının ortalaması (X)79.30 iken, uygulaması sonrasında 81.30 olmuştur. Burada öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik inancı puanlarının arttığı görülse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin matematik öğretimi yeterliklerini artırmada manidar bir etkiye yol açmadığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin ön-test sonucu bu testten

alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın yüksekliği öğrencilerin yüksek yeterlik inancına sahip olmalarının bir göstergesidir.

3. Alt problem: Öğretmen merkezli uygulamaların yürütüldüğü grup 3'ün matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunda yapılan öğretimin grubun matematik öğretimine yönelik ön ve son yeterlik inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Kontrol grubunun ön ve son yeterlik inancı puan ortalamaları ve bu puanlara ilişkin t-testi sonuçları.

Matematik öğretimi yeterliği	N	X	S	sd	t	p
Ön-test	27	78,22	5.31	26	2.104	.045*
Son-test	27	81,85	7.48			

\*p<.05

Tablo 5'e bakıldığında kontrol grubunda yapılan öğretim sonrasında öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik puanlarında anlamlı bir artış olmuştur ( $t_{26}=2.104, p<.05$ ). Öğrencilerin uygulama öncesi matematik öğretimi yeterlik inançları puanlarının ortalaması (X) 78.22 iken, uygulama sonrasında 81.85'e yükselmiştir. Bu bulguya göre, kontrol grubunda yapılan öğretimin öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin ön-test sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın artması yüksek yeterliğe sahip olmanın göstergesidir. Bu öğrencilerin ortalamasının üzerinde olan yeterliklerinin kontrol grubunda yapılan öğretim ile daha da yükseldiği söylenebilir.

4. Alt problem: Grup 1, grup 2, ve grup 3'ün matematik öğretimine yönelik son yeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soruya cevap aramak amacıyla grupların son-test puanları arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruba ait betimsel veriler Tablo 6'da, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 6.** Grup 1, Grup 2 ve Grup 3'e ait betimsel veriler

	N	X	S
<b>Grup 1 (proje destekli)</b>	32	83.28	6.91
<b>Grup 2 (etkinlik destekli)</b>	30	81.30	6.35
<b>Grup 3 (kontrol)</b>	27	81.85	7.48
<b>Toplam</b>	89	82.17	6.87

**Tablo 7.** Gruplar arasında son yeterlik inancı puanları açısından farklılığın belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplararası</b>	64,947	2	32,474	.681	.509
<b>Grupları içi</b>	4100,176	86	47,676		
<b>Toplam</b>	4165,124	88			

p<.05

Tablo 7'ye göre grupların son uygulama puanları içerisinde en yüksek ortalamaya proje grubu (X=83.28) sahiptir. Ancak Tablo 7'ye göre grupların son uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır ( $F_{86}=.681, p>.05$ ). Buna göre grupların son uygulama

puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Eldeki çalışmada İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde üniversite 3.sınıfta okutulan Matematik Öğretimi II dersinde öğrencilere öğretmen merkezli uygulamalar yanı sıra öğrenci merkezli uygulamalar olan grup projeleri ve etkinliklerle dersler desteklenmiştir. Tüm bu çalışmaların geleceğin öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik yeterlik algılarına etkisi olup olmadığı merak edilmiştir. Bu amaçla belirlenen alt problemler doğrultusunda bulgulardan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Grup 1'de Matematik Öğretimi II dersinde işe koşulan proje destekli öğretimin öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterlik inanç puan ortalamalarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ön uygulama sonucu bu ölçekten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın artması yüksek yeterliğe sahip olmanın göstergesidir. Bu öğrencilerin ortalamasının üzerinde olan yeterlik inançlarının proje destekli öğretim ile daha da yükseldiği söylenebilir.

Grup 2'de Matematik Öğretimi II dersinde işe koşulan etkinlik destekli öğretim, öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik inanç puan ortalamalarında az da olsa bir artmaya neden olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulguya göre, etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik inançlarını artırmada manidar bir etkiye yol açmadığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin ön uygulama sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın yüksekliği öğrencilerin yüksek yeterlik inancına sahip olmalarının bir göstergesidir.

Grup 3'de Matematik Öğretimi II dersinde işe koşulan öğretmen merkezli öğretim, öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterlik inanç puan ortalamalarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin ön uygulama sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın artması yüksek yeterliğe sahip olmanın göstergesidir. Bu öğrencilerin ortalamasının üzerinde olan yeterlik inançlarının kontrol grubunda yapılan öğretim ile daha da yükseldiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin matematik öğretimine ilişkin dersler almaları onların matematik öğretimine yönelik yeterlik inanç puanlarının artmasında etkili olmuştur denilebilir. Bu yönüyle araştırma Esterly (2003), Finney ve Schraw (2003), Parrot (2001), Umay (2002), Wenta (2000), Wicker (2002)'ın çalışmalarını destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının yeterlik inanç puanlarının yüksek olması Ay (2005)'in yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlik algısı puanlarının düşük olması sonucuyla farklılık göstermektedir. Yine aynı çalışmada öz-yeterlik puanları en yüksek olan sınıf öğretmeni grubu 6-10 yıllık öğretmen grubu iken en düşük öz-yeterlik düzeyi olan grup 21 yıl ve üstü hizmet grubudur. Bu yönüyle öğretmen adaylarının genç öğretmenlere daha yakın yaş grubunda olmaları elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Burada matematik öğretimi dersinde kullanılan proje ve etkinlik desteğinin öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterlik inanç puanlarına etkisine bakıldığında proje destekli öğretimin daha etkili olduğu görülmektedir. Proje tabanlı öğretimin öğrenci tutumları, akademik özgüven ve duyuşsal alanla ilgili görüşlerine olumlu etkisi olduğu düşünüldüğünde (Alacapınar, 2008; Demir, 2008; Saracaloğlu ve diğerleri, 2006), derslerin projelerle desteklenmesi öğrencilerin matematik ve matematik öğretimine yönelik olumlu tutum ve değerlerin etkisi, kendilerine yönelik olumlu yargılarda bulunmasını da etkilemiş olabilir. Şahin'in (2007) belirttiği gibi öğrencilere öğretmenlik yaşantılarında kullanacakları deneyimler proje çalışmaları yoluyla verildiğinde mesleki yaşantılarıyla ilgili görev alma, sosyal ve mesleki yeterliklerini bu öğrenme

ortamları ile kazanma fırsatı bulacaklardır. Derslerin bireysel etkinliklerle desteklenen grupta ön ve son uygulamalar arasında fark çıkmamasının nedeni Matematik Öğretimi I dersinin de etkinliklerle desteklenerek işlenmiş olmasının bir sonucu olabilir. Çünkü Matematik Öğretimi I dersi öğretim elemanı tarafından etkinliklerle desteklenerek işlenmektedir. Burada dikkati çeken bir durum öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin matematik öğretimine yönelik yeterli inanç puanlarında artışa neden olduğudur. Matematik dersinin ön koşul öğrenmelerin çok güçlü bir ders olduğundan yola çıkarak öğrencileri daha önceki ünitelerde öğrendikleri problem çözme, sayılar, dört işlem ve öğretimine yönelik etkinlikler ve aktivitelerin etkisinin sürdüğü ve öğrenilenlerin öğrencilerin yeterli puanlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Başka bir durum ise öğrencilerin aynı dönemde vize sınavına girmeleri nedeniyle ve aynı kaynak kitaplardan hazırlanmalarının etkisi de olabilir. Ders kitaplarında sınıfta yapılan etkinliklere benzer çalışmalar mevcuttur. Öz yeterlik algısının gelişmesinde etkili olan bireyin öğrenmeye harcadığı süre, güdülenmişlik, algıları ve bilişsel olarak nasıl bir yol izleyeceği (Bıkmaz, 2006) gibi nedenlerden kaynaklanan bireysel farklılıkların da matematik öğretimine yönelik yeterli puanlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Başbay'ın (2005) belirttiği gibi öğrenme- öğretme sürecinde ortaya konulan tüm anlayışlar öğretmenlerin bu anlayışları kavrama düzeyinin ötesinde uygulama şansı bulamamaktadır. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmalarda öğretmen davranışlarına odaklanılması yararlı olacaktır. Araştırma sonuçlarına bakarak çalışmanın Matematik Öğretimi derslerinin başında ve sonunda "Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnancı Ölçeği-Aday Öğretmen Formu"nun uygulanması daha yerinde olacaktır. Bu çalışmada yalnızca matematik öğretimine yönelik yeterli inancı üzerinde durulmuştur. Bunda sonraki çalışmalarda yapılan çalışmaların öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir. Ayrıca öğretme ve öğrenci davranışlarının betimlenmesine dönük daha ayrıntılı nitel çalışmalara yer verilebilir.

Sonuç olarak; sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin derslerde çeşitli görevler üstlenmeleri, akranlarıyla çalışmaları ve akranlarını izleme şansı tanınması, başarılı örnekleri benzer bir durumda kendisinin nasıl bir performans göstereceği konusundaki değer yargısını etkileyecektir. Matematik öğretme konusunda güveni olan bireyler başarılı olmak için çaba göstereceklerdir.

## KAYNAKÇA

- Alacapınar, F. (2008). Effectiveness of Project-Based Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32,17-34.
- Aladağ, S. (2008) İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *TSA*. s: 158-169
- Altun, M. (1998). *Matematik Öğretimi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, Bursa.
- Ay, M. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları*. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2),122-147'den Aktaran Bıkmaz, F.H.(2004). *Öz Yeterlik İnançları*, Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Editörler). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım. ss. 289-315.
- (1986). 'den Aktaran Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi
- Başbay, A. (2005) Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Süreçlerine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi* (6) 1:95-116
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5.sınıflar)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. (2004). *Öz-Yeterlik İnançları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editör: Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brown, T.E. (2003). The Influence of Teachers' Efficacy and Beliefs on Mathematics Instruction in the Early Childhood Classroom. USA: University of Louisville (Unpublished Doctorial Thesis).
- Busbridge, J., Özçelik, D. (1997). *İlköğretim Matematik Öğretimi*. YÖK/ Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi, Ankara.

- Chang, L.Y. (2003). *An Examination of Knowledge Assessment and Self Efficacy Rating in Teacher Preparation Programs in Taiwan and The United States*. USA: University of Idaho (Unpublished Doctorial Thesis).
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44 (3),185-205.
- Coşkun, M. (2004) "Coğrafya Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" Yayınlanmamış Doktora Tezi. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demir, K. (2008) *Bütünleştirilmiş Öğretim Programının İşbirliğine Dayalı ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Uygulanmasının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tez. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dooley, C. J. (1997). *Examining congruence between beginning teachers' practice and beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa. (UMI No: 9819931)
- Ekici, G., (2006). "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi." Ankara: Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. 14-16 Nisan 2006.
- Enochs L. G., and Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale, *School Science and Mathematics*. 90 (8), 694-706
- Enochs, L.G., Smith, P.L., & Huinker, D.A. (2000). Establishing Factorial Validity of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs Instrument. *School Science and Mathematics*. Vol. 100 (4), April, 194-202.
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileri İle Yürütülen Ekte Proje Tabanlı Öğrenme üzerine Bir Çalışma: <http://ilkogretim-online.org.tr/voll1say1.tn>
- Esterly, E.J.M.A. (2003). *A Multimethod Exploration of The Mathematics Teaching Efficacy And Epistemological Beliefs of Elementary Preservice And Novice Teachers*. USA: Ohio State University (Unpublished Doctorial Thesis)
- Eyseneck, M.V. (2004). *Psychology an Interview Perspective*. Psychology Pres:NY.
- Finney, S.J. & Schraw, G. (2003). Self Efficacy Beliefs in Collage Statistics Courses. *Contemporary Educational Psychology*. Vol.28,161-186.
- Fholer, G.D. (2002) *Middle School Mathematics Teachers' Reaction to State Mandated Reform: Self-efficacy and Classroom Practice*. USA: Oklahoma State University (Unpublished Doctorial Thesis)
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*. Vol.76, No:4, 569-582.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri* Ankara: Siyasal Basım Yayın Dağıtım.
- Güven, Y. (2000). *Matematik Öğretimi ile ilgili Konularda Okulöncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Trabzon VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. 1-13 Eylül.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projesi yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim*. 33(147), 85-105.
- Kayılı, H. ve Çerçi, Ö. (2001) "Proje Merkezli Öğrenme" Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi BTJE 2001 (3-5 Mayıs, Ankara.s:69-76.
- Kiyoyuki, O.(2006). "The effects of activity-based teaching materials on "human and nature" in science field at junior high school: practical research using the environmental education program "project wild *Japanese Journal of Biological Education*. 45(3),170- 180
- Korkmaz, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Meyer, D. K., Tuncer, J.C., ve Spencer, C.A. (1997). Challenge in a Mathhematics Classroom: Student's Motivation and Strategies in Project Based Learning. *The Elemenry School Journal*. Vol:97(5).
- Özdener, N. ve Özçoban, T. (2004) "Bilgisayar eğitiminde çoklu zeka kuramına göre proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. EDAM, cilt/sayı:4/1
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Psychology*. Vol.62,No: 3, 307-332.
- (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*. Vol.21, 235-344
- Parrot, M.Y. (2001) *An Analysis of The Mathematics Teaching Efficacy Beliefs of Pre-Service Elementary Teachers and Pre-Service Secondary Teachers*. USA: Oklahoma State University (Unpublished Doctorial Thesis)

- Raths, J. (2001). *Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs*. <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/raths.pdf>. (05.04.2010).
- Riggs, M.I., & Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- Ron, T. (2002). "From theory of practice: explaining successful and unseccessful teaching activities (Case of Frantions). Reports, Research (143), Speeches/Meeting Papers (150), Israel. ED Number: 476103.
- Saracaloğlu, A.S., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006) İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Gazi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006\\_cilt4/sayi\\_3/241-260.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_3/241-260.pdf). (05.04.2010)
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2001) Biyoloji Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 105-112.
- Self, S.P. (2004). *A Study of The Relationship Between Famela Pupils' Self- Efficacy in Mathematics and Achievement in Mathematics*. USA: Mississippi State University (Unpublished Doctorial Thesis)
- Snowman, J., & Biehler, R. (2006) *Psychology Applied to Teaching* (Eleventh Edition). Boston: N.Y.Houston Mifflin Company.
- Şahin, S. (2007). Proje Temelli Öğrenme Ortamında Derslerarası İşbirliği İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *TSA / Yıl: 11, S: 3, Aralık 2007*. <http://www.tsadergisi.org/arsiv/aralik2007/05.pdf> (05.04.2010)
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye – Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları ile Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması*. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Toci, M. J. (200). *The Effect of A Tecnology Supported, Project-Based Learning Environment on Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientation*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Toluk Uçar, ve Olkun, S. (2007) Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi: Kavrama İçin Öğretim. İndirildiği tarih: 31.05.2010. <http://matematikdersanesi.net/>
- (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, E.B. (2005). Matematik Öğretmen Adaylarının pedagojik Alan Bilgileri ile Matematiksel Alan Bilgileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21(5), 234-247.
- Umay, A. (2002). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Matematiğe Karşı Özyeterlilik Algısına Etkisi*. <http://www.qafqaz.edu.az/journal/AYSUN%20UMAY.pdf> (5.04.2010)
- Yurtluk, M. (2003) *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Wenta, R.G. (2000). *Efficacy of Preservice Elementary Mathematics Teachers*. Indiana University. Curriculum and Development (Unpublished Doctorial Thesis)
- Wicker, J.W. (2002). *The Impact of Collage Student's Cultural and Historical Awareness on Their Perceived Mathematics Self-Efficacy, Motivation and Achievement*. USA: The American University (Unpublished Doctorial Thesis)
- Zengin, K.U. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri*. (Yayımlanmamış Y.Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## AİLE EĞİTİM PROGRAMLARI VE TÜRKİYE'DEKİ ÖRNEKLERİ

Çiğdem KILIÇ \*\*\*

### ÖZET

Günümüzde, erken çocukluk döneminde verilen eğitimin, sağlık ve refahın belirleyicisi olduğu, yeteneklerin geliştirilmesine olanak verdiği, toplumda eğitim düzeyi, istihdam oranları ve toplumsal üretkenliğin artması şeklinde uzun vadede olumlu sonuçlarının olduğu konusunda artan bir anlayış söz konusudur. Erken çocukluk eğitiminde belki de en önemli unsur ailenin eğitilmesidir. Bu amaçla ortaya konan aile eğitim programları en genel anlamda ebeveyn olma becerileri, çocuk bakımı ve eğitimi konularında anne ve babaları bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'de hâlen Millî Eğitim Bakanlığı önderliğinde çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle verilen aile eğitim programları, oldukça yaygın bir şekilde hizmet vermeye devam etmektedir. Bu alanyazını derlemesinde, erken çocukluk eğitiminde aile eğitiminin önemi, niteliği, yöntemleri ve sağladığı faydaların yanı sıra, Türkiye'deki var olan aile eğitimi uygulamalarından ve bu uygulamalarda yapılan güncel değişikliklerden bahsedilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk dönemi, erken çocukluk eğitimi, aile eğitimi, aile eğitim programları

### FAMILY EDUCATION PROGRAMS AND EXAMPLES FROM TÜRKİYE

### ABSTRACT

Presently, there is a conception that is becoming increasingly common that early childhood education is a determinant of good health and welfare, allows skill development, and has positive effects on the level of education, employment rates, and social productivity in the long run. It may be that the most critical issue in early childhood education is educating families. In general, family education programs that serve this purpose aim to inform families of parental skills, child care, and child education. Currently in Türkiye, family education programs led by the Ministry of Education and supported by non-governmental organizations are extensively serving the public. This literature review focuses on the importance, quality, methods, and benefits of family education in early childhood education as well as on the examples of family education in Türkiye and the latest updates in those education programs.

**Keywords:** Early childhood period, early childhood education, family education, family education programs

\*\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Halk Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi. Adalet Bakanlığı, Ankara Sincan Adliyesi Aile Mahkemesi Uzmanı. E-posta: cgdmlc@gmail.com

## 1. GİRİŞ

*Erken çocukluk dönemi*, bireylerin doğdukları andan öğrenim görmeye başladığı yaşa kadar olan 0-6 yaş aralığını kapsayan dönem olarak adlandırılmaktadır. Erken çocukluk dönemi aynı zamanda bireylerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yapı taşlarının oluşturulduğu zaman dilimini de ifade etmektedir. Bir başka deyişle erken çocukluk dönemi hayatın temelini oluşturur, bu dönemde çocukların erken çocukluk eğitimi ve bakımı alması hem gelişimleri için çok önemlidir, hem de temel insan hakları arasında gösterilmektedir.

Çocuklara verilen *erken çocukluk eğitimi* ya da yaygın söylemiyle *okul öncesi eğitimi*, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel öğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Kartal, 2007).

Öğrenmenin doğuyla birlikte başladığı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla temel eğitimin de aslında doğuyla birlikte başladığının farkında olmak önemlidir. Çocuk okula başladığında bilişsel ve duyuşsal gelişiminin büyük bir kısmı tamamlanmış olduğu için, 7 yaş onun öğrenme ihtiyaçlarına eğilmek için oldukça geç sayılmaktadır. Erken yaşlarda verilecek eğitim çocuğun ileri yaşlarındaki öğrenmelerine bir temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde verilen eğitim ileride kişinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı ülke ekonomisi için kazanç olarak görülmektedir.

Çocuklar doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar, bu öğrenmelere kaynaklık eden en önemli çevresel unsur ailedir. Çocuğun sosyal duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile, çocuğun okul başarısında ve olumlu davranışlar geliştirilmesinde rol oynarken, çocuğun sosyal ilişki kurma biçimini de belirlemede rehber olur. Kandır ve Alpan (2008)'a göre aile okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında etkili bir sosyalleşme kurumu olarak dikkat çeker. Çocuk kendisine sunulan sosyal deneyimlerin yanı sıra, model alacağı kişiler olarak da aile bireylerinden yararlanır.

Çocuğun hayatında bu denli önemli yere sahip anne-babaların hem ebeveyn olma becerileri, hem de çocuk bakımı ve eğitimi konularında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Toplumdaki hızlı değişim sonucu anne babaların hayatlarında ve rollerinde de değişiklikler olmakta, buna bağlı geleneksel destek sistemleri yıkılmakta ve anne babaların da profesyonel desteğe ihtiyaçları olabilmektedir. Aile yapısının geniş aileden çekirdek aileye dönüşmesi ile birlikte ailelerin çocuk eğitimi konusunda destek alabilecekleri informal kaynaklara ulaşım güçleşmiştir. Dolayısı ile aileler çocuk eğitimi ile ilgili bilgi alabilecekleri kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Geçmiş yıllara kıyasla, ebeveynlikle ilgili bilgilerin karmaşıklığının artması nedeniyle anne-babalar çocuk eğitimine ve bakımına daha fazla ilgilidirler. İçinde bulunulan çağda ebeveynlik içgüdüsel bir olgu olarak görülmemektedir. Şahin ve Özbey'e (2007) göre sosyal değerlerin hızlı gelişmesi sonucu aileler bu değerler karşısında çocuklarını nasıl eğitecekleri ve onlara nasıl davranacakları konusunda karmaşaya düşmektedirler. Bu karmaşanın giderilmesi için ebeveynlerin anne-baba olmadan önce ve olduktan sonra ihtiyaç duydukları her dönem, çocuklarının eğitimi ve bakımı konularında bilgilendirilmeleri hem devletin hem sivil toplum kuruluşlarının üstlenmesi gereken bir sorumluluktur.

Bu çalışmanın amacı; erken çocukluk eğitiminde önemli bir mihenk taşı olan ailelerin eğitiminin önemi, uygulama yöntemleri ve faydalarının yanı sıra, Türkiye'deki aile eğitim programları ve bu uygulamaların etkililiği hakkında yapılan araştırma sonuçları ile bu

programlarda yapılan güncel değişikliklerden bahsetmektir. Bu amaçla, konu ile ilgili literatür ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Çocuk yetiştirme konusunda yaşanan bilgi eksikleri anne babaları çocuk yetiştirme ile ilgili yeni arayışlara yöneltmektedir. Devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanan *aile eğitim programları* ebeveynlere ailenin gereksinimi olan bilgileri bir plan çerçevesinde vererek, bu husustaki toplumsal ihtiyacı gidermeye çalışmaktadır. Öte yandan Şahin ve Ersoy'a(1999) göre, kimi aile eğitim programları, anne-baba adaylarını evlilik öncesi eğitmek, evlat edinmiş ya da edinecek ailelerin anne-babalık rolleri hakkında bilgi, beceri ve sorumluluklarını geliştirmek gibi rolleri de üstlenmektedir.

Erken çocukluk eğitiminde ana-baba katılımı; ana-babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal olarak destek verilmesi, ana-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi, ana-babanın bir gruba katılması, uygun ana-baba ve çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve ana-babaya toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olmak gibi pek çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır (Bekman, 2000).

Erken çocukluk eğitiminde ailelerin katılımıyla gerçekleştirilen programların çocuklar ve aileleri üzerindeki etkilerini konu alan pek çok uzun vadeli araştırma yapılmıştır. Bu tür programlara devam eden alt sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının öğrenme kapasitelerinin, okul başarılarının, okula uyum gösterme davranışlarının ve ileri yaşlarda iş bulma oranlarının arttığı, genç hamilelik ve suç oranlarının ise azaldığı tespit edilmiştir. Aileler açısından bakıldığında; bu tür programlara katılan annelerin sosyal, psikolojik ve sağlıkla ilgili ihtiyaçlarının karşılandığı, öz güvenlerinin ve yaşamları üzerindeki kontrollerinin arttığı gözlenmiştir (akt: Temel, 2003).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de aile eğitim programları daha çok sosyo-ekonomik düzeyi düşük risk altındaki ailelerin çocuklarına hizmet sunmayı hedeflemektedir. Buradaki amaç; sağlık, eğitim, sosyal ve ekonomik yönden destek bekleyen ailelere ulaşabilmektir. Bu tür aileler çocuklarını yetiştirirken yaşadıkları zorluklarla nasıl başa çıkabilecekleri ve nereye başvurabilecekleri konusunda belirsizlik yaşayabilmektedirler. Aile eğitim kurumları aileleri ilgili kurumlara yönlendirmekte ve onları kendi sorunlarına çözüm bulma sürecinde aktif hale getirmektedirler. Ayrıca Şahin ve Özbey'e göre (2007), aile eğitim programları çerçevesinde evde çocukla etkileşimde bulunan büyük kardeş, büyük anne vb. bireylerin de çocuğun eğitiminde aldıkları rolü daha sağlıklı yerine getirmeleri sağlanmaktadır.

Aile eğitimi modelini temel alan ev merkezli bu programlarda, çocuğun gelişimi ve bakımı açısından birincil sorumluluk aileye verilmektedir. Ev merkezli bu programların eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak sağlaması, tüm aile bireylerinin doğrudan katılımının ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan gözlenmesinin mümkün olması gibi avantajlarından söz edilmektedir. Bu programların aile ilişkilerinde ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları önlediği, ev ortamının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesine olanak sağladığı, belirtilmektedir. Ayrıca bu programlarda eğitimin etkileri kurumsal eğitime kıyasla daha kısa sürede geniş kitlelere ulaşabilmektedir (Temel, 2003).

Anne-babalık eğitimi farklı yöntemler kullanılarak verilebilir;

\* *Grup tartışmaları:* Grup tartışmaları şeklinde yürütülen programlarda, anne-babalar eğitmenler ile bir araya gelerek çocuk gelişimini ve bu süreçteki anne babalık rollerini tartışma fırsatı elde ederler. Bu tartışmalarda anne babalara kendileri için önemli olan konuları ve sorunları tartışıp ve çözüm bulmaları için destek olunur.

\* *Ev Ziyaretleri:* Anne babaların evde çocuklarıyla ilişkilerinde kullanabilecekleri belli beceri ve faaliyetleri edinmelerini sağlamak amaçlanır. Ev ziyaretleri yoluyla sürdürülen programda anne babalara çocuklarının bilgi ve anlama kapasitelerini geliştirebilecek

faaliyetleri daha faydalı hale getirebilecek yollar sağlanır.

\* *Grup tartışmaları ve ev ziyaretleri:* Anne babaları çocuk yetiştirmek konusunda desteklemeyi amaçlayan bazı programlar hem anne babalarla grup tartışmasını hem de ev ziyaretlerini içerir. Türkiye'de yaygın bir şekilde uygulanan Anne-Çocuk Eğitim Programı ve Benim Ailem Programı bu tür uygulamaya örnektir. Bu tür programlarda anneler çocuk gelişimi konularında tartışmak amacıyla her hafta bir araya gelirler. Daha sonra toplantıda öğrendikleri konuları evde çocuklarına uygularlar. Evdeki bu çalışmalar, düzenli aralıklarla yapılan ev ziyaretleri yoluyla gözlemlenir ve desteklenir (AÇEV, 2007).

Anne-babalık eğitiminde kullanılan yukarıda sayılan yöntemler arasında bilhassa ev ziyaretleri, ebeveynlerin değerlerini, çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek ve aileyi tanımak için son derece yararlı bir yöntemdir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Bu tür yöntemler her ne kadar kimi zaman eğitmenler açısından bazı güçlükleri içerse de eğitim verilen grubu ve çevresini yakından tanımak, beklenti ve eksiklerini öğrenmek açısından çok önemli fırsatlar sağlamaktadır. Katılımcılar açısından da ev ziyaretleri; duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamanın yanı sıra, kendileri ile ilgilenildiği ve değer verildiğini hissetmeleri gibi çeşitli yararlar sunmaktadır.

#### Türkiye'de Aile Eğitimi Uygulamaları

Türkiye'de erken çocukluk eğitiminde ağırlıklı olarak hizmet sunulan yaş grubu 5-6 yaşdır. 0-6 yaş çocukları ve ailelerine hizmet sunan kurum ve kuruluşlar; Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, Çalışma Bakanlığı, Sivil Toplum Kuruluşları, UNICEF, Yerel İdareler, Üniversiteler, Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Özel Teşebbüs ve Dünya Bankası'dır.

Devlet kuruluşlarına ek olarak sivil toplum kuruluşları(STK) da farklı devlet kuruluşları ile işbirliği içinde ya da tek başına EÇE hizmeti vermektedir. Bu STK'ların başlıcaları Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ile bir Uluslar arası kurum olan UNICEF'dir.

Hizmet sunumları yaşlara göre değerlendirildiğinde aşağıdaki durum ortaya çıkmaktadır (Gürkan, 2003).

<i>0-3 yaş çocukları için:</i>	Ana Baba Çocuk Eğitim Projesi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Özel Kurum ve Kuruluşların Etkinlikleri Aile Çocuk Eğitim Programı Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi Baba Destek Programı (BADEP) Ana Baba Okulu
<i>3-6 yaş çocukları için:</i>	Anne Çocuk Eğitim Programı Yaz Okulları Ana Baba Çocuk Eğitim Projesi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Aile Çocuk Eğitim Programı Ana Baba Okulu Gezici Okul öncesi Eğitim Baba Destek Programı Özel Kurum ve Kuruluşların Etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi
<i>5-6 yaş çocukları için:</i>	Anne Çocuk Eğitim Programı Yaz Okulları

Ana Baba Çocuk Eğitim Projesi  
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu  
Aile Çocuk Eğitim Programı  
Ana Baba Okulu  
Gezici Okul öncesi Eğitim  
Baba Destek Programı  
Özel Kurum ve Kuruluşların Etkinlikleri  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi

Türkiye'de EÇE uygulamalarına ailelerin eğitimi açısından bakıldığında; çeşitli sektörlerde çocukların sağlık, beslenme ve eğitimleriyle ilgili ailelere yönelik farklı programlar uygulandığı görülmektedir. Bunlar;

- \* T.C. Hükümeti, UNICEF, üniversiteler ve hükümet dışı kuruluşların işbirliğiyle uygulanan EÇE hakkında ailelerin eğitim almasına yönelik Ana Çocuk Eğitim Programı (AÇEP),
- \* MEB, SHÇEK ve AÇEV gibi farklı kurum ve kuruluşlarca uygulanan "aile eğitimi programları",
- \* Anne sütü ile beslenmeyi desteklemek için Sağlık Bakanlığının uyguladığı "Bebek Dostu Hastane" girişimi,
- \* Çocuklarda sık görülen hastalıkların azaltılması için Sağlık Bakanlığınca yürütülen "aşılama" gibi çalışmalardır (<http://cgym.meb.gov.tr>).

Türkiye'de uygulanmakta olan aile eğitim programlarının en yaygın katılımı olanları aşağıdaki gibidir;

- \* 5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı(AÇEP) Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) işbirliği ile,
- \* Baba Destek Eğitimi Programı (BADEP) AÇEV işbirliği ile,
- \* 0-6 Yaş Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitimi Programı UNICEF işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Bu programlar daha detaylı incelendiğinde aşağıdaki bilgilere ulaşılmaktadır;

#### Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP);

**Tanım-** AÇEP, Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak ve kurum merkezli eğitim modeline bir alternatif olarak geliştirilen ev merkezli aile eğitimi modelini temel alan bilimsel temelli bir EÇE programıdır. AÇEP'in temel amacı; olumsuz koşullarda yaşayan çocukların çok yönlü gelişimini, onun en yakın çevresi olan anne yolu ile desteklemek, annenin eğitici potansiyelini geliştirmek ve ev ortamını çocukların gelişebilmelerine imkan sağlayan ortam haline getirmektir.

**Tarihçe-** AÇEP; 1982-1991 yılları arasında uygulanan "Erken Destek Araştırma Projesi'nin verileri doğrultusunda, Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyeleri ve AÇEV uzmanları tarafından geliştirilmiştir. 1993 yılında kurulan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) bünyesinde yaygın uygulama fırsatı bulmuştur.

Erken Destek Projesi'nin 1983'teki uygulamasından bu yana program değiştirilmiş ve genişletilmiştir. En önemli değişiklik programın süresinde yapılmıştır. Programın süresi 60 haftadan 25 haftaya indirilmiştir. Ayrıca programla çocuklara örgün eğitime başlamadan önceki sene ulaşılması amaçlandığı için ilk başlangıçta olduğu gibi 4 ve 5 yaşında olan çocuklar değil, sadece okula başlamadan önceki yıl yani altı yaşında olanlar hedef alınmaktadır. Bu değişikliklere bağlı olarak proje grubu tarafından yeni bir bilişsel eğitim programı geliştirilmiştir. Bu bilişsel eğitim programı *Zihinsel Eğitim Programı* adını almış, Anne Eğitimi Programı'nın içeriği genişletilmiş ve değiştirilmiştir. Programa yeni bir öge olarak Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması

Programı eklenmiştir. Program artık asıl çalışmada olduğu gibi ev ziyaretleri ve grup toplantıları yerine sadece haftalık grup toplantıları şeklinde uygulanmaktadır. Program'a bundan sonra *Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)* adı verilmiştir.

Program'ın küçük çapta uygulanması yerine yaygın bir program olmaya başlaması bu esas değişimlerden ve 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılmasından sonra olmuştur. AÇEP kursları halen MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 200'ü aşkın Halk Eğitimi Merkezi'nde açılmaktadır (Kartal, 2007; Temel, 2003; Bekman, 2000).

**Hedef Kitle-** AÇEP'in hedef kitlesi sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullarda yaşayan, ana sınıfına gitmeyen 6 yaşındaki çocuklar ve onların anneleridir.

**Uygulama Şekli-** MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde haftalık 3 saat süren grup toplantılarıyla gerçekleştirilmektedir. Gruplarda ortalama 20-25 anne bulunur. Ayrıca AÇEP kapsamında okul öncesi yaşların ve ZEP'lerin önemini babalara anlatmak, babanın çocuk gelişimindeki önemi ve rolü hakkında babaları bilinçlendirmek amacıyla kurs süresince 1 kez baba toplantısı yapılır. Bunun haricinde babalara baba mektupları gönderilir. Baba mektubu; birinci sohbet konusundan sonra anneler kanalıyla babalara gönderilen AÇEP'i babalara da tanıtmak, çocuğun gelişimini desteklemek için neler yapabileceklerini anlatmak amacıyla gönderilen mektuptur. Baba eki; her sohbet konusunda annelere konuyla ilgili evde yapabilecekleri uygulamalara babanın da katılmasını sağlamak için annelere verilen mesajlardır (Temel, 2003; <http://www.meb.gov.tr>).

**Süre-** AÇEP 25 hafta süren haftalık grup toplantıları ile yürütülmektedir.

**İçerik-** AÇEP 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;

- *Anne Destek Programı-* Her hafta, annelere sohbet şeklinde grup tartışması yöntemiyle işlenen bu bölümde anneler, çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimi, beslenme, hastalıklar, tuvalet alışkanlığı, disiplin yöntemleri, çocuğu dinlemek, annenin kendini duyurması gibi 25 değişik konu hakkında bilinçlendirilmektedir. Bu yolla, annelerin, çocuklarının gelişimini daha bilinçli ve daha rahat desteklemeleri sağlanmaktadır.
- *Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması-* Sohbet şeklinde işlenen bu bölümde kadının kendi üreme sistemini tanıması, üreme sağlığını koruyabilmesi için yapabileceklerini öğrenmesi ile aile planlaması yöntemlerini tanıması amaçlanmaktadır.
- *Zihinsel Eğitim Programı(ZEP)-* Bu bölümün amacı çocuğun zihinsel gelişimini değişik açılardan desteklemek ve onu okula hazırlamaktır. Çocuğun program boyunca uygulaması gereken 25 adet form ve 8 adet hikaye kitabı vardır. Anneler her hafta 1 formun nasıl uygulandığını toplantılarda öğrenir ve evinde çocuğuyla uygular. AÇEP öğretmeni ev ziyaretleri düzenleyerek anne ve çocuğun çalışmasını ev ortamında gözlemler (Kartal,2008; Temel, 2003; <http://meb.gov.tr>)

**Uygulandığı Diğer Kurumlar-** AÇEP, MEB dışındaki kurumlarla işbirliği içinde de uygulanmaktadır. Sosyal Hizmetler, Çocuk Esirgeme Kurumu ile işbirliği çerçevesinde, kurumun sosyal hizmetler uzmanlarına açılan eğitim seminerlerinden yetişen uzmanların Toplum Merkezleri'nde açtıkları kurslar da başarıyla yürütülmektedir. Bunun yanı sıra, İstanbul'da çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde yürütülen uygulamalar ile okullarda velilere yönelik özel seminerler de düzenlenmektedir. AÇEP ayrıca, Fransa, Almanya, Hollanda ve Belçika'da da Türk işçi aileleri ile ve Bahreyn'de de Arapça olarak uygulanmaktadır (Temel,2003).

**Yaygınlık-** Program 69 ilde HEM öğretmeni, SHÇEK'ten 21 uygulayıcı, yurt dışından 17 öğretmen ile yürütülmektedir. 1993-1994 yılları arasında ulaşılan anne-çocuk ikilisi 2600 kişi

iken, 2004-2005 yılları arasında bu sayı 23.274'e çıkmıştır (<http://www.meb.gov.tr>).

**Baba Destek Programı (BADEP);**

AÇEP'İN 20 yıla yakın uygulaması sırasında anneler, babalar için de bir program uygulanmasını istediklerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Her ne kadar gerek AÇEP gerekse Benim Ailem Programının uygulanması sırasında babalar da süreç hakkında bilgilendirilseler de bu çabalar yetersiz görülmüş, erken çocukluk eğitiminde babalara özel bir programın varlığına gerek duyulmuştur. Bu nedenle Anne Çocuk Eğitim Vakfı Baba Destek Programını başlatmıştır.

**Tanım-** BADEP, Türkiye'de babaların çocuklarının gelişiminde daha etkin ve olumlu bir rol oynamaları için geliştirilmiş, bilimsel temelli bir eğitim programıdır. Baba Destek Programı vasıtasıyla katılımcı olmaları desteklenen babalar; çocuk gelişimi ile ilgili bilgi düzeylerini artıran, iletişim becerileri kazanmalarını sağlayan ve bunun sonucunda daha demokratik tutumu benimsemelerine yol açan eğitimler almaktadır.

Programın amaçları şu şekilde listelenebilir: Babanın çocuk gelişimdeki öneminin farkına varması, babanın çocuk gelişimi konusunda bilgi edinmesi, babanın edindiği bilgiler ışığında çocuğun gelişimine uygun beklentiler içine girmesi, çocuk istismarının önlenmesi, babanın, çocuk gelişiminde daha etkili bir rol oynayabilmesi için gerekli desteği alması, babanın da çocuk yetiştirmeye dahil edilmesiyle cinsler arası bir denge sağlanması, babanın demokratik yöntemler hakkında bilgi edinip bunları evde, eşi ve çocuklarıyla yaşama geçirmesi, böylece daha demokratik, daha mutlu bir aile ve toplum yapısının desteklenmesi, babanın programda öğrendiği bazı becerileri (iletişim becerileri, problem çözme stratejileri, vs.) başka ilişkilerinde de kullanmasıdır (Koçak, 2004)

**Tarihçe-** BADEP, 1996 yılında AÇEP'i hazırlayan akademisyenler ve AÇEV uzmanları tarafından geliştirilmiş, üç pilot uygulama yapılmış ve 1997 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Program 1999'dan beri özellikle İstanbul ve Kocaeli illerinde daha büyük ölçekli olarak uygulanmıştır. 2002-2003 program yılı uygulamasında program yeniden gözden geçirilmiş, bazı konular genişletilmiş, bazıları birleştirilmiş, tüm içerik yenilenmiştir. Bunun sonucunda 15 hafta süren program 13 haftaya indirilmiştir. 2003'ten beri program 13 haftalık bir uygulama olarak gerçekleştirilmektedir (Koçak, 2004).

**Hedef Kitle-** Baba Destek Programı'nın hedef kitlesi 2-10 yaşları arasında çocukları olan okuma yazma bilen her eğitim düzeyinden babalardır.

**Uygulama Şekli-** Baba Destek Programı Milli Eğitim Bakanlığı Çıracılık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve İlköğretim Genel Müdürlüğü ile işbirliğinde İlköğretim Okullarında ve Halk Eğitim Merkezleri'nde uygulanmaktadır. AÇEV tarafından düzenlenen eğitici eğitimlerine katılan Sınıf Öğretmenleri, Psikolojik Danışmanlar ile Halk Eğitim Merkezlerinde görevli Sınıf Öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Program İlköğretim Okulları'nın eğitim dönemlerine paralel olarak uygulanmaktadır. Her yarı dönem başında baba grupları oluşturulmaktadır (<http://www.acev.gov.tr>)

BADEP grup eğitimi yolu ile uygulanmaktadır. Babalardan oluşan gruplar, 15 kişiyle sınırlıdır. Her haftalık toplantı yaklaşık 3 saat sürer. Katılımcılar, bir grup dinamiği yaklaşımı çerçevesinde sorunlarını ve deneyimlerini paylaşırlar. Babaların daha önce kimseye söylememiş oldukları fikir ve duygularını paylaşabilecekleri bir ortam yaratılır ve babaların sorunlara grupça bir çözüm bulmaları beklenir. Toplantı zamanına katılımcılar karar verir; grup toplantıları gündüz veya gece saatlerinde, hafta içinde veya hafta sonunda olabilir. Konu ekleri olarak katılımcılara dağıtılan yazılı materyaller AÇEV tarafından sağlanır (Koçak, 2004).

**Süre-** Program 3'er saatlik 13 oturum boyunca sürmektedir.



**İçerik-** BADEP'in içeriği kontrat ve tanışma, babanın rolü, önemi ve çocuğa etkisi; aile tutumları, çocuğun davranışlarını kabul etme ve etkin dinleme, ben dili, olumlu disiplin yöntemleri, çocuğun gelişim özellikleri, bedensel ve zihinsel gelişim, kitap okuma ve çocukla geçirilen zamanın önemi, duygusal gelişim, sosyal gelişim, oyun ve çocuk gelişimindeki önemi, çatışma çözme yöntemleri ve genelleme konularından oluşmaktadır.

**Uygulandığı Diğer Kurumlar-** Program Eğitim-Sen ve SHÇEK tarafından uygulanmaktadır. Ayrıca, Türk Silahlı Kuvvetleri, İstanbul Emniyet Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, da uygulama yapan diğer kurumlardır.

**Yaygınlık-** Baba Destek Programı kapsamında tüm projeler ile bugüne kadar 1300 baba grubu oluşturulmuş ve 32.000 baba ve çocuğa ulaşılmıştır. 2009 yılı itibarıyla uygulama yapılan iller; Ankara, Adana, Bilecik, Bursa, Bolu, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Elazığ, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Mersin, Muğla, Sivas, Trabzon, Van'dır.

#### **Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitimi Programı:**

AÇEV işbirliğinde hazırlanmış aile eğitimi modelini temel alan bir başka erken çocukluk eğitimi programı da *Aile Çocuk Eğitim Programı* ve *Benim Ailem Eğitim Programı* olarak da adlandırılan *Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitimi Programı*'dır. Bu program aynı zamanda bu çalışmanın da araştırma konusu olarak seçilmiştir.

**Tanım-** Türkiye'de Erken Çocukluk Hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında kurumsal eğitime alternatif bir model olarak geliştirilen programlardan biri de Benim Ailem Programı'dır. Bu program dahilinde sunulan *Aile Eğitim Programı (AEP)* ve *Gelişimsel Eğitim Programı (GEP)* yolu ile aile bireylerinin çocuk gelişimi, sağlığı ve disiplini konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bu yolla çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve ev ortamının zenginleştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2008).

**Tarihçe-** 1988 yılında, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'nde başlatılan 0-4 yaş Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nin sonuçlarına dayalı olarak "0-4 Yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı" adı altında bir program geliştirilmiştir. Gazi Üniversitesi, MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliğinde yaygınlaştırma çalışmaları 1993 yılında başlatılmıştır.

2003 yılından itibaren yenilenen ve geliştirilen "0-4 Yaş Anne-Eğitimi Programı" yerine G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana bilim Dalında geliştirilen "0-6 Yaş Aile Çocuk Eğitimi" programı adı altında (Ankara, İstanbul, İzmir, Mersin, Samsun, Diyarbakır) illerinde pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla uygulayıcı sektörlerden toplam 120 uygulayıcı eğitilmiştir (Temel, 2003).

Programın hazırlanmasında baştan itibaren; Gazi Üniversitesi akademisyenleri, Milli Eğitim Bakanlığı Çıracılık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, SHÇEK ve UNICEF uzmanları ve Xpertise firması uzmanları görev almıştır. Yeni programın uygulanmasında MEB Çıracılık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ek olarak Başbakanlık, SHÇEK Genel Müdürlüğü ve Tarım Bakanlığı, Eğitim-Sen, GAP idaresi ile işbirliği yapılmıştır(MEB, 2008).

**Hedef Kitle-** Programın hedef kitlesi sosyo-ekonomik yönden elverişsiz koşullarda yaşayan 0-6 yaş çocukları ve aileleridir.

**Uygulama Şekli-** Program 0-3 yaşta çocuğu olan anneler için haftalık 40 dakika süren ev ziyaretleri, ayda bir defa yapılan grup toplantıları yolu ile yürütülmektedir. Aynı şekilde 3-6 yaşta çocuğu olan anneler için program grup toplantıları ve 15 günde bir yapılan ev ziyaretleri yolu ile sürdürülmektedir. Programda ev ziyaretleri 4. haftadan sonra başlamaktadır. 0-3 yaş

grubunda çocuğu olan her anneye en az 4 ev ziyareti, 3-6 yaş çocuğu olan her anneye de en az 2 ev ziyareti yapılmaktadır.

AÇEP gibi Benim Ailem Programı da her oturum sonunda babalara baba mektupları gönderilmektedir. AÇEP'den farklı olarak bu programda babalarla toplantıları kurs süresi boyunca iki kez yapılmaktadır. Bu oturumlardan ilkinin kursun 6-7, haftasında, ikinci oturumun da kursun 12-13. haftasında yapılması önerilmektedir (<http://www.cygm.meb.gov.tr>).

**Süre-** Program 18 hafta boyunca her hafta 2 saatlik toplantılar şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu oturumların uygulanma sıklığı kurum bünyesindeki çalışmalara göre haftada bir ya da özellikle ulaşım güçlüğü olan kırsal bölgelerde ayda bir yapılabilmektedir. İçerik- Programın içeriği iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

\* *Aile Eğitim Programı (AEP):* 0-2, 2-4 ve 4-6 yaş çocuklarının anneleri için hazırlanan program içeriği farklılık göstermekle birlikte genel olarak çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocukla iletişim, çocukta olumlu davranış geliştirme, oyun ve oyuncaklar, sağlık ve beslenme gibi konuları kapsamaktadır.

\* *Gelişimsel Eğitim Programı (GEP):* GEP çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış haftalık programdır. Eğitimi programda yer alan etkinlikleri ev ziyareti ya da grup toplantılarında anneye öğretmekte, annenin uygulamalarını izlemektedir. Ayrıca eğitimi, evdeki artık malzemeleri kullanarak oyuncak yapımını da annelere göstermektedir.

**Uygulandığı Diğer Kurumlar-** Program Halk Eğitim Merkezleri dışında SHÇEK'e bağlı toplum merkezlerinde de uygulanmaktadır.

**Yaygınlık-** 0-4 yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı 1993-2003 yılları arasında 59 ilde, 248 öğretmen ile uygulanmış 28.854 anneye eğitim verilmiştir. Türkiye genelinde 282 Halk Eğitimi Merkezinde ve 33 ilde uygulanan Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitimi Programına 2006 yılı itibarıyla 20.000 aile katılmıştır. (MEB, 2008).

#### **Türkiye'deki Aile Eğitim Programları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye'de uygulanan aile eğitim programlarının etkililiği hakkında geniş kapsamlı araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki 1998 yılında AÇEV tarafından yapılan "Eşit Fırsat: Anne-çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi" çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı Anne-Çocuk Eğitim Programının (AÇEP) anne ve çocuklar üzerindeki etkilerini ölçmektir. Bu amaçla Türkiye'nin farklı bölgelerinden 4 ilden toplam 102 tane programa katılan (deney) ve 115 tane programa katılmayan (kontrol) anne-çocuk ikilisi seçilmiştir. Anneler ve çocuklarına uygulanan araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; "programın hemen bitiminde elde edilen kısa vadeli etkiler, programın okuldaki başarı üzerindeki etkileri ve programın uygulanmasının değerlendirilmesi"dir.

Programın hem çocuklar hem de anneler üzerindeki kısa dönem etkilerini ölçmek için yapılan araştırmalar sonucu; programın hem anne hem çocuk üzerinde psikolojik, sosyal ve iletişimsel açılardan olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür. Programın çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar sonucu; anneleri AÇEP'e katılan çocuklarının kontrol grubu çocuklarına kıyasla bilişsel kapasitelerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Programın sürecini ve sürecin özellikleri ile programın etkileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan gözlemler neticesinde ise; programın uygulama kalitesinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca programın değişik bölgelerdeki uygulamalarında farklılıklar olduğu, bu farklılıkların uygulamanın kalitesini düşürecek düzeyde olmadığı da saptanmıştır (Bekman, 2000).

Bir başka araştırma Baba Destek Programının etkililiği üzerine 2001-2002 yılları

arasında AÇEV tarafından yürütülmüştür. “Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu” ismi ile yayımlanan araştırma özellikle alt sosyo-ekonomik ortamlardan gelen 2-10 yaş arası çocuğu olan babalarda çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinç yaratmayı hedefleyen Baba Destek Eğitim Programı(BADEP)’i değerlendirmek amacıyla İstanbul ve Kocaeli illerinde 2001-2002 yılları arasında programa katılan babalar ve onların eşleriyle nitel ve nicel araştırma yoluyla yapılmıştır. Baba mülakatlarından elde edilen bulgular; babaların tutum, algılama ve davranışlarında programa atfedilebilecek değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Tutum envanterinin incelenmesi neticesinde babaların eşlerine, çocuklarına ve kendilerine karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu saptanmıştır. Annelerin tutumları ise babaların tutumlarını destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında yer alan anneler program neticesinde eşlerinin çocuklarına ve kendilerine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilediklerini, bu durumdan ailece memnun olduklarını belirtmişlerdir (Koçak, 2004, 16).

Baba Destek Programı (BADEP) ile ilgili olarak bir araştırma da Albayrak (2003) tarafından yapılmıştır. Bahsi geçen araştırmada Baba Destek Programına katılan babaların eşlerine ve çocuklarına karşı tutumlarındaki değişiklikleri ölçmek amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; babaların program öncesi ve sonrası puanlarına bakıldığında yetkeci ve tavizkar tutumda azalma iletişim kurma ve açık iletişimde artma olduğu saptanmıştır. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Programın yaygınlaşmasında engel olan durumlar; toplumsal duyarlılığın zayıflığı, kaynakların öncelikli olarak bu konuya ayrılmaması, geleneksel ön yargı ve değerler, yeterli sayıda gönüllü eğitmen bulunamaması, yeni kurumlara işbirliği bağlantılarının geliştirilememesi, mekan sıkıntısı ve babaların çalışma saatlerinin uzun olması ve boş vakitlerinin az olması olarak tespit edilmiştir (Temel, 2003, 50).

Türkiye’deki aile eğitimi programlarından biri olan Benim Ailem Programının etkililiğine yönelik bir araştırma Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2005-2006 döneminde yapılmıştır. Bu çalışmada, 0-6 yaş arasında çocukları bulunan annelerin bulunduğu örnekleme, 8 ili kapsayan (Ankara, Antalya, Aydın, Çanakkale, Elazığ, İçel, Manisa ve Nevşehir), 36 gruptan toplam 557 anne bulunmaktadır. Araştırmanın amacı; programa katılan katılımcıların programa katıldıktan sonra edindikleri davranış ve tutum değişikliklerini ölçmektir.

Araştırmadan elde edilen genel sonuca göre; annelerin programı olumlu olarak değerlendirdikleri, kendilerinde ve çocuklarında olumlu değişimlere neden olduğu, programı çevresindeki tanıdıklarına da tavsiye edecekleri, ancak babalarla yapılan faaliyetleri ve ev ziyaretlerini nitelik açısından yeterli bulmadıkları, geliştirilmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Eğitim programının kalitesi ile ilgili sorulara cevap veren annelerin programda eğitimcilerin anlatım tarzını ve bilgi düzeyini “en etkili” olarak değerlendirdikleri, programın süresini ve konulara ayrılan süreyi, baba mektuplarını ve evde yapılan uygulamaların sınıfta tartışılmasını ise “ortalama” olarak değerlendirdikleri görülmüştür. İçerik ile ilgili olarak ise; annelerin %57,2’si konuların yeterli olduğunu, başka bir konuya gerek olmadığını özellikle belirtirken, annelerin %15,3’ünün ergenlik ile ilgili konuların programda olmasını istediği görülmektedir (<http://cygm.meb.gov.tr>)

Benim Ailem programı ile ilgili yapılan bir diğer çalışma ise; Ömeroğlu ve Can Yaşar’ın 2002 yılında yaptıkları, “Ev Merkezli Aile Çocuk Eğitimi (BAAÇEP) Programının Ev Ortamına Etkisi” konulu araştırmadır. Bu çalışmada programın ev ortamı üzerindeki etkileri, deney ve kontrol gruplarında test edilmiş, “0-3 Yaş Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen puanlar arasında deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle bu çalışma neticesinde Benim Ailem Programının ev ortamı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunun tespit edildiği görülmektedir (2002, 34-52).

Benim Ailem Aile-Çocuk Eğitimi Programını konu alan bir diğer araştırma ise Aksoy tarafından 2001 yılında kaleme alınan “0-4 Yaşlarında Çocuğu Olan Annelere Uygulanan Anne-

Çocuk Eğitim Programının Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Konusundaki Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli yayınlanmamış araştırma raporudur. Yapılan araştırma neticesinde Benim Ailem Programının annelerin çocuk yetiştirme ile ilgili bilgi ve tutumlarında önemli değişikliklere neden olduğu saptanmıştır (akt: Temel, 2003, 46).

Son olarak Kurtulmuş ve Temel tarafından 2003 yılında yapılmış bir çalışmada Benim Ailem Programına katılan 4-6 yaş grubu çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne ve babaların aile ilişkilerini algılamalarına programın etkisi incelenmiştir. *Anne Eğitimi Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile İlişkilerini Algılamasına Etkisinin İncelenmesi* isimli çalışmaya 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 anne katılmıştır. Araştırma örnekleme annelerin eşleri de dahil edilmiş çalışma 40 anne-baba çifti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki anne ve babaların aile ilişkilerini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğu saptanmıştır (akt: Temel, 2003, 46).

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere Türkiye’de erken çocukluk eğitimi çalışmalarında aile eğitimi modelinin uygulamaya başlanmasının geçmişi çok uzun yıllara dayanmamakla birlikte uygulanan programlar hakkında olumlu dönümler alınmaktadır, bu dönümler neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere bu alanda hizmet veren ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından programların geliştirilmelerine ve yenilenmelerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan en güncel olanı 2010-2011 öğretim yılında uygulamaya konacak olan “*Aile Eğitimi Kurs Programı*”dır. Program, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 02.03.2010 tarih ve 16 sayılı kararı ile uygulamaya konmuştur. Aile Eğitimi Kurs Programı ile birlikte yukarıda tanıtılan üç program 0-18 yaş tüm çocukluk dönemini temel alacak şekilde tek bir isimde birleştirilmiş, aşağıdaki yedi farklı modüle ayrılmıştır.

- 0-3 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı
- 3-6 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı
- 7-11 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı
- 12-18 Yaş Aile Eğitim Kurs Programı
- 3-6 Yaş Baba Destek Eğitimi Kurs Programı
- 6-12 Yaş Baba Destek Eğitimi Kurs Programı
- 3-6 Yaş Okur Yazar Olmayan Anne Destek Eğitim Kurs Programı

Bu yedi modülün ilk dördünü oluşturan *Aile Eğitim Kurs Programları* 0-3,3-6,7-11, 12-18 yaş gruplarını ele alan ve birbirini tamamlayan modüllerden oluşmuştur. AÇEP ve Benim Ailem Programından farklı olarak bu programlar 7-18 yaş arasında çocuğu olan anne-babaları da programa dahil etmektedirler. Modüllerin her biri 14’er oturum halinde düzenlenmiş, olup her oturumda farklı tema işlenmektedir.

Yine 3-6, 6-11 yaş *Baba Destek Eğitimi Kurs Programları* 2’si seçmeli toplam 10 oturumdan oluşmaktadır. *3-6 yaş Okuma Yazma Bilmeyen Anne Destek Eğitim Programı* ise 10 oturumdan meydana gelmektedir(MEB, 2010).

Programlar daha önce aile eğitim programlarını veren Halk Eğitim Merkezleri ve Sosyal Hizmetler Kurumuna bağlı çalışan kadrolu ve usta öğreticiler tarafından belli bir hizmet içi eğitim sürecini tamamladıktan sonra 2010-2011 öğretim yılından itibaren verilmeye başlanacaktır.

Görüldüğü üzere Aile Eğitim Kurs Programları henüz çok yeni bir uygulamadır, etkililiği ve verimliliği konusunda herhangi bir araştırma yapılmış değildir, ancak ülkemizdeki aile eğitimi uygulamaları açısından bakıldığında dikkate değer bir gelişme olduğu söylenebilmektedir.

## 2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Nüfusun yarısından fazlası 25 yaşın altında olduğu ve yılda 1,4 milyon bebeğin doğduğu ülkemizde, 0-6 yaş grubundaki yaklaşık 8 milyon çocuğun ancak %16'sı okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (AÇEV, 2007, 1). Milli Eğitim Bakanlığının 2008-2009 eğitim yılı istatistiklerine göre bu oran %33'e çıkmıştır (Aydagül, 2009). Son yıllarda erken çocukluk eğitimi alan çocuk sayısındaki artışa ve yapılan çalışmaların kapsam ve önemine bakıldığında; Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alanında belirgin bir farkındalık oluştuğu ve yapılan çalışmaların umut verici olduğu söylenebilir. Oluşan bu farkındalığın belki de en önemli unsuru aile eğitimine verilen önemin artmasıdır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının önderliğinde pek çok kurum ve kuruluş ailelerin eğitimi açısından ciddi bir çaba içindedir. Her ne kadar erken çocukluk eğitiminde finansman, müfredat, öğretmen gibi hususlarda önemli eksiklikler yaşansa da iyi niyetli çalışmalar yapıldığı gerçeği yadsınmaz.

Türkiye'de erken çocukluk döneminde ailelerin eğitimi uygulamasının geçmişi uzun yıllara dayanmaktadır, bu nedenle uygulamalarda yapılan eksiklikler ve aksaklıklar mevcuttur. Bu bağlamda dikkate alınması gereken noktalar şöyle özetlenebilir;

1. Aile eğitimi evlilik gerçekleşikten ve çocuk sahibi olunduktan sonraki döneme bırakılmamalıdır. Her evlenen çift anne-baba adaydır, bu nedenle evlenmeden önce çocuk yetiştirme sorumluluğu ve bilinci ilgili kurumlarca hazırlanacak programlarca çiftlere aşılanmalıdır.

2. Aile eğitim programlarının Türkiye'de risk altındaki çoğu aileye ulaştığı söylenemez. Bu bağlamda var olan kurslar çeşitli iletişim araçları kullanılarak daha fazla aileye duyurulmalı, ailelerin kurs merkezlerine ulaşmada yaşadıkları güçlükler çeşitli ulaşım imkanları sağlanarak giderilmeli, gerektiğinde yerel yönetimlerden de destek alınabilmelidir.

3. Ulaşılmaması güç kırsal yörelerde ailelerin yoğunluğu tarımla uğraşmaktadır ve kimi zaman aileler hasat zamanı toplu halde başka şehirlere göç etmektedirler. Bu nedenle pek çok aile kursa başlamış da olsa kursu bırakmak durumunda kalmaktadır. Bu durumu önleyebilmek için "kısa paket" uygulaması yapılabilir. Kısa paket normal kurs modülünden daha kısa sürede tamamlanacağı için içerik daha öz bilgileri kapsayacaktır. Böylece mesajlar daha özlü şekilde verileceği için, okuma yazması sınırlı kişiler tarafından da anlaşılması daha kolay olacaktır.

4. Kısa paket uygulaması askerlik eğitimi sırasında ileride baba adayı olacak gençlere de verilebilmelidir. Böylece bu eğitimi alacak gençler edindikleri bilgileri hemen kullanamamaları bile, ileride olumlu çocuk yetiştirme yöntemleri konusunda bilgi ve bilinç sahibi olacaklardır.

5. Aile eğitimi programları ailelerin ve çocuklarının içinde bulunduğu bireysel, coğrafi, sosyal ve kültürel farklılıklar çerçevesinde değişik gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde esnek olarak planlanmalıdır.

6. Halk eğitim merkezlerinde eğitmen olarak görev yapan personel "kadrolu öğretmen" ve "kadrosuz usta öğretici" şeklinde sınıflanmaktadır. Öğretmen istihdamında bu şekilde bir uygulama yerine kadrolu öğretmen alınması öncelik verilmelidir, dört yıllık lisans mezunları kadrosuz usta öğretici statüsünde istihdam edilmemelidir. Halen kadrosuz usta öğretici statüsünde çalışan eğitmenlerin ise diğer kadrolu öğretmenlere tanınan imkanlardan faydalanması sağlanmalıdır.

7. Türkiye'de aile eğitim programlarına katılan ailelere sağlık ve sosyal yönden destek verilmediği görülmektedir. Bu amaçla anne adaylarına hamileliklerinden itibaren sağlık ve bebek bakımı konularında özellikle sağlık personeli tarafından ev ziyaretleri ile destek verilmesi, bu bağlamda gereken maddi desteğin ilgili kurumlarca sağlanması gerekmektedir.

8. Programlar, ailelere çocuk eğitimi konusunda destek verirken programa katılan annelere de aldıkları eğitim ile ilgili iş olanakları sağlayabilmelidir. Bu şekilde anneler hem ekonomik bağımsızlıklarını kazanacaklar hem de sosyal güvence sahibi olacaklardır.

## KAYNAKÇA

- Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. (Şubat 2007). *Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma İçin Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri*. İstanbul: AÇEV Yayınları. s.16.
- Aydagül, B. (Ağustos, 2009). *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite*. İstanbul: AÇEV Yayınları. s.1.
- Bekman, S. (Mayıs 2000). *Eşit Fırsat Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. İstanbul: AÇEV Yayınları, No: 12. s. 11, 25-26.
- Gürkan, T. (5-6 Aralık 2003). İdari ve Yönetişim Açısından Değerlendirme. "Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaştırma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu". İstanbul: AÇEV Yayınları. s. 57-58.
- Kartal, H. (2007). The Effect of Mother-Child Education Program which is One of the Early Childhood Education Programs on Cognitive Development of Six Age Children. *Elementary Education Online*. 6(2). s.239-240.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (Nisan, Mayıs, Haziran 2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *T.C.Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları*. Yıl:10, Cilt:4, Sayı: 14. s.35.
- Koçak, A.A. (2004). Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu. İstanbul: AÇEV Yayınları. 02.04.2010 tarihinde <http://www.7cokgec.org/adresinden> indirilmiştir. s. 16.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Benim Ailem Eğitici El Kitabı*. Ankara; Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. s.3-4.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Aile Eğitimi Kurs Programı: 0-18 Yaş Çocuğu Olan Ailelere*. Ankara: T.C. MEB. Çıkraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. s.8-9.
- Ömeroğlu, E., Can Yaşar, M. (2002). *Ev Merkezli Aile Çocuk Eğitimi Programının Ev Ortamına Etkisi*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Kök Yayıncılık, 34-52.
- Ömeroğlu, E., Can Yaşar, M. (Nisan, 2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Yıl:6, Sayı: 62. s.3.
- Şahin, F. T. ve Özbey, S. (Nisan, Mayıs, Haziran 2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir? *T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*. Yıl: 10, Cilt: 3, Sayı:12. s. 9-10.
- Şahin, T. F. ve Ersoy, Ö. (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*. Sayı:1. s.59.
- Temel, Z. F. (2003). Aile Eğitim Modeli. Dünya'da ve Türkiye'deki Uygulamalar. *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaştırma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları. s.35-50.

### İnternet Kaynakları:

- <http://www.meb.gov.tr> Erişim: 29.03.2010
- <http://www.cyg.meb.gov.tr> Erişim:09.01.2010
- <http://www.acev.org.tr> Erişim: 09.01.2010

## ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİYLE TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa TÜRKYILMAZ \*, Remzi CAN \*\*, Abdulkerim KARADENİZ \*\*\*

### ÖZET

Bu çalışma, Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesini ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ilgili alan taranıp ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi özellikleri taşıması gerektiği ortaya konmuştur. Sonrasında metinlerle ilgili anket maddeleri oluşturulmuştur. Metinlere yönelik sorular içeren 34 maddelik likert tipi anket, 571 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki örneklem grubu, Kırşehir il merkezindeki farklı lise türlerinden farklı ekonomik özelliklerden öğrencileri içermiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre ders kitabında kullanılan metinlerin; “metinlerin öğrenmeye ve öğrenme isteğine etkisi”, “metinlerde estetik, evrensel ve ulusal değerler”, “metinlerin öğrencilere göreliği”, “metinlerin güncelle ve diğer disiplinlerle ilişkisi”, “metinlerin türü ve anlaşılabilirlik düzeyi” boyutlarında ortaöğretim öğrencilerinin ilgi ve isteklerine cevap verir nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türk Edebiyatı Ders Kitabı, Metinler, Öğrenci Görüşleri

### THE EVALUATION OF TEXTS IN TURKISH LITERATURE TEXTBOOKS USING STUDENTS' OPINIONS

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the evaluation of texts in Turkish literature textbooks from students' perspectives. Firstly, the related field was searched to determine what features the texts in textbooks must have. Following this, a Likert-type questionnaire which consists of 34 items about texts was prepared and given to 571 secondary school students. The sample in this study includes students in Kırşehir who attend different kinds of high schools and have different socio-economic status. Student responses in the categories “the effects of texts on learning and learning desire”, “aesthetic, universal and national values in texts”, “relevance of texts to students”, “the relationship between texts and current events and other disciplines”, and “the type and comprehensibility levels of texts” showed that the texts did not appeal to the interests of the students

**Key Words:** Turkish Literature Textbook, Texts, Student Opinions.

\* Arş. Gör., Ahi Evran Üniversitesi. Türkçe Eğitimi Bölümü. Kırşehir, turkyilmazmustafa@yahoo.com.  
+ 90 505 773 39 29.

\*\* Arş. Gör., Ahi Evran Üniversitesi. Türkçe Eğitimi Bölümü. Kırşehir, rcan@ahievran.edu.tr

\*\*\* Okt., Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü. Kırşehir, akaradeniz@ahievran.edu.tr

## 1. GİRİŞ

“Medeniyetimiz, kâğıt medeniyettir... Beşeriyetin bugüne kadar eriştiği ve bundan sonra da elde edeceği bütün bilgiler, düşünceler, ahlâk ve mutluluk formülleri, başta edebiyat olmak üzere sanat eserleri ve bütün sanat eserlerinin yorumları, kâğıt dediğimiz maddeye, netice olarak kitaplara emanet edilmiştir” (Okay, 2004, s.411). Kâğıdın ve kitabın önemi, tüm medeniyeti içerisinde barındırmasıyla ifade edilmektedir. Kitaplar, uygarlığın gelişmesinde önemli olduğu kadar, eğitim ve öğretimde de çok önemlidir. Herkes tarafından rahatça temin edilmesi ve her yerde faydalanılması ders kitaplarını eğitim için vazgeçilmez kılmıştır.

Üstelik yapılan araştırmalarda, öğrencilerin daha çok öğrenme amaçlı okumayı (Balcı, 2009; Karakoç, 2005) ve ders kitaplarını okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Zengin, 2000, s. 701). O hâlde okuma alışkanlığının kazandırılmasında ders kitaplarından yararlanmayı bir seçenek olarak değerlendirmek gerekmektedir. Maalesef ülkemizde “Okuma alışkanlığı okul sıralarında zorla okutulan birkaç kitapla sınırlı bir durumdadır” (Kılıç, 1996, s.70).

“Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilebilen basılı eser” (2588 sayılı Tebliğler Dergisi, 2006, s.923) olarak tanımlanan ders kitapları, eğitim- öğretim etkinliklerinin programlı olarak işlenmesini sağlar (Karakuş, 1995). Bu bağlamda kitaplar, öğrenci ve öğretmenin düzenli bir biçimde ilerlemesini sağladığı gibi anlaşılmayan durumlarda da tekrar olanağı sağlar.

Ders kitabı hazırlamak büyük emek isteyen zahmetli bir iştir elbette; ancak hazırlanan bir ana dili kitabıysa bu zahmet daha da artsa gerektir. Ders kitabı hazırlama tek bir alan uzmanının üstesinden gelebileceği iş değildir. Gelişmiş ülkelerde, edebiyat kitaplarının edebiyat öğretimi uzmanları, İngilizce öğretimi uzmanları, öğretim programı uzmanları, medya uzmanları ve çok sayıda öğretmen danışmanlığında hazırlandığı görülür (Littell, 2008).

### Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler

“Her şeyden önce, iyi bir ders kitabı, öğretim sürecinin gerektirdiği bütün koşulları üzerinde taşınmalıdır. Bunun için, ders kitabı yazarı, öğrenme psikolojisini ve bunun eğitsel sonuçlarını iyi bilmelidir. Öğretim için gerekli olan ilk koşul, öğrenen kimsenin öğrenme konusuna ilgi duymasıdır. O hâlde, bir ders kitabının ilk yapacağı iş, öğrencide bu ilgiyi uyandırmaktır.” (Binbaşıoğlu, 1994, s. 195). Bu ilgi, kitabın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verip vermeme durumuyla doğru orantılıdır. “Öğrenci kendine yakın hissettiği kitaba, metne daha fazla ilgi gösterecektir” (Lantinga, 2001, s.1).

3 Temmuz 1995 tarihli, 2434 sayılı Tebliğler Dergisinde ders kitapları ile ilgili bir yönetmelik yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin beşinci maddesinde ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler hakkında bilgi verilmiştir.

“Mad. 5. Kitaplarda aranacak nitelikler;

- a) Kitaplar, ders programlarına uygun olarak hazırlanır. Bunun için;
  1. Konular, mümkün olduğu ölçüde günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve kültürel boyutları içinde ele alınır. Öğrencilerin sınıf veya dönem seviyelerine göre ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkânları sağlayacak konular ve üniteler halinde işlenir.
  2. Kitaplarda öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak yaş ve olgunluk seviyelerine uygun dil ve ifade kullanılır.
- b) Kitaplarda konular sistemli şekilde işlenir.
  1. Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
  2. Kazandırılacak esas davranış, bilgi ve beceriler mümkün olduğu kadar sınıf

veya dönem seviyesine göre kavram ve örneklerden hareket edilerek verilir. Temel bilgileri kazandırmak için açıklamalara gerek duyulursa, bu bilgilerin açıklanmasına yetecek kadar ayrıntılara yer verilir. Gereksiz bilgilerden kaçınılır.

3. Metinlerde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılır.

Görüldüğü gibi yönetmelik, kitapların öğrenciye göre; öğrencinin yaş, zekâ seviyesine; dilsel gelişimine uygun olması gerektiğini ifade etmektedir.

### Türk Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerde Bulunması Gereken Nitelikler

Bugünlerde gençlerin okumadığından sıklıkla şikâyet edilmektedir. Bu durumun nedenleri gençlik edebiyatı ve çocuk edebiyatı gibi kavramların ülkemizde yeni yeni gündeme geliyor olması, genç kuşak edebiyatının yeterli derecede ele alınmaması, genç kuşağa göre bir edebiyat fikrinin tartışılmaması, genç kuşağın psiko-sosyal, estetik, edebî vd. temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir edebiyat kavramından söz edilememesidir.

Ayrıca günümüzde gençlerin etkilenebileceği birçok bilgi iletişim teknolojileri vardır. Televizyon, internet, bilgisayar oyunları, taşınabilir müzik çalarlar, cep telefonları... Çocuk, genç, bunları sadece izleyip dinleyerek edilgen bir konuma gelebildiği gibi bilgisayar oyunları aracılığıyla etkin bir biçimde saldırı \ savaş \ ülkeler kurup yıkmak gibi pek çok olayda da yer alabilmektedir. Tüm bu teknikler karşısında çocuğa\ gence edebiyatı sevdirmek, onun okumasını sağlamak güçleşmiştir.

Bunlarla birlikte ergenin iç dünyasını, onun kişilik arayışını, bu arayış sırasında geçirdiği olayları, düşüştüğü yanlışları ona ders vermek amacı gütmeyen anlatan bir metin, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya olan tutumunu olumlu yönde etkileyecektir (Bushman, Bushman, 1993, s.22).

Bu bağlamda Kavcar, ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde izlenmesi gereken yolu şu şekilde dile getirmektedir: “Öğrencilerin önce kendi sosyal ve kültürel çevrelerine uygun edebiyat ürünleriyle yan yana gelmelerinde sayısız yarar vardır. Onlara anlaşılması güç metinler yerine, kolay anlaşılır ve öğrencinin zevkine, ilgisine uygun metinler verilmelidir. Herhangi bir metin veya edebiyat eseri söz konusu olunca, ‘Bunu niçin okutuyorsunuz?’ sorusuna aşağıdaki cevaplar verilebilmelidir:

- a) Bu eser veya metin öğrencilerin ilgilerine uygundur, onlara zevk verir. Öğrenciler onu okumaya ve onunla kendi zihinsel ilgileri ve etkinlikleri arasında bağlantı kurmaya istek duyarlar.
- b) Metin öğrencilerin düzeylerine uygundur. Onlar için bir anlam taşır.
- c) Eser, öğrencilerin şu andaki ihtiyaçlarına uygundur. Onların bugüne kadar kazandığı tecrübeyi genişletir. Öğrencilere, kendi özelliklerine uygun, yararlı ve sağlıklı tecrübeler kazandırır.
- d) Metin ve eser öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarına uygundur. Onların okuma becerilerini artırır, anlama gücünü ve edebiyat bilgisini genişletir. Daha yüksek eserleri değerlendirebilme yolunda öğrencileri geliştirir. (Kavcar, 1999, s. 146).”

Kavcar’ın ifade ettiği boyutların dikkate alınmasıyla oluşturulacak bir edebiyat ders kitabı herhalde öğrenci merkezli eğitimin bir gereği olarak oluşturulmuş bir kitap olacaktır. Bilindiği gibi, derslikler, kitaplar, eğitim araç-gereçleri, eğitimciler, öğrenci için vardır. Dolayısıyla, ders kitapları da öğrenci merkezli olmalıdır. Yapısalcı yaklaşımı temel olarak oluşturulan aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme gibi öğretim yöntemleri, öğrenciyi, eğitim-öğretim sürecinin merkezine alır. Eğitim-öğretimde görülen bu gelişmeleri dikkate alarak yenilenen Türk Edebiyatı dersi öğretim programı da ders kitaplarına seçilecek metinlerin sınıf ve yaş seviyesine uygun olması gerekliliğini ifade etmekte ve ders kitaplarını edebiyat öğretiminin en önemli aracı

olarak değerlendirmektedir (MEB, 2005, s.25).

Türk Edebiyatı ders kitaplarında bir ders aracı olarak kullanılan metinler, estetik değerlerden ödün vermeden öğrenciye okuma alışkanlığı kazandıracak; güncelle ilişki kurup öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek; aynı zamanda öğrencinin gelişen bilgi iletişim teknolojilerine, medyaya nasıl yaklaşması gerektiğini kavratılabilecek nitelikte olmalıdır.

“Varoluşundaki birinci amaç “güzellik” olan edebiyat eserinden, elbette - estetik haz vermesinin dışında- birçok “ *fayda*” da temin edilebilir. Onun eğitimin vazgeçilemez objelerinden biri olmasında, bu tür faydacı işlevlerinin önemli rolü vardır. Edebiyat eğitimcisi de bunlardan geniş ölçüde faydalanır ve faydalanmalıdır... Ancak edebî metnin de bir sanat eseri olduğunun asla unutulmaması gerekmektedir” (Çetişli, 2006, s.80).

### Amaç

Ders kitaplarına metin seçimi, ders kitaplarında yer alan metinlerin taşınması gereken özellikler, literatür taraması ile ortaya konmuştur. Literatür taraması sonucu metin seçiminde öğrenci seviyesinin esas alınması gerektiği ilkesi öne çıkmaktadır. Ayrıca bu tarama sırasında Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmaların ya eski öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış kitaplarla ilgili olduğu, bu çalışmalarda öğrenci görüşlerinin dikkate alınmadığı ya da ders kitaplarının metinler dışında başka boyutlarla değerlendirildiği görülmüştür (İtilli, 2006; Çalışkan, 2006; Baltoprak Kırmacı, 2006; Keleş, 2009). Dolayısıyla böyle bir çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metinleri değerlendirmelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

### Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında Türkçe ve Edebiyat derslerine büyük görevler düşmektedir. Bu çerçevede Türk Edebiyatı ders kitaplarında kullanılan metinlerin ergenlik dönemini yaşayan öğrencilere hitap etme düzeyi nedir? Öğrencilerin değerlendirmelerinde cinsiyet, sınıf ve bölüm (*sayısal, sözel, eşit ağırlık*), farklılığa neden olmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Edebiyatı ders kitabında yer alan metinler hakkındaki değerlendirmelerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada genel tarama modellerinden olan tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. Durum ve alışkanlıkların saptanması gibi pek çok alanda tekil tarama modelleri uygulanabilir (Karasar, 2008, s.79).

### Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kırşehir il merkezindeki 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir il merkezindeki 172 dokuzuncu sınıf, 146 onuncu sınıf, 147 on birinci sınıf ve 102 on ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklemin belirlenmesinde, öğrencilerin çeşitli lise türünden ve üst-orta-alt sosyoekonomik düzeylerden olmalarına özen gösterilmiştir.

### Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Türk Edebiyatı ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemek için kullanılacak olan anketin hazırlık aşamasında Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme kitaplarında ortaya konulan ölçütler, 2434 sayılı ders kitapları ile ilgili Tebliğler Dergisi ve Türk Edebiyat Öğretim Programı incelenmiştir. Bu kaynaklardan da yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanması için anket maddeleri uzman

görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 50 maddelik anket, 41 maddelik bir anket hâline getirilmiştir.

Oluşturulan anket, Kırşehir il merkezi dışındaki ortaöğretim kurumlarının farklı sınıflarındaki 370 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ön uygulamadan elde edilen veriler, anketin yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizine tâbi tutulmuştur. Faktör analizi sonrası anketin KMO değeri .95 çıkmıştır. Bu değer Kalaycı (2009, s. 322)'ya göre anketin mükemmel düzeyde faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Anket maddeleri, beş faktörde toplanmaktadır. Birinci faktör 14 maddeden, ikinci faktör 5 maddeden, üçüncü faktör 7 maddeden, dördüncü faktör 5 maddeden, beşinci faktör ise 3 maddeden oluşmaktadır.

Anketin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için maddeler, toplam puanlarına göre yukarıdan aşağı dizilmiştir ve üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmıştır. Bu işlem sonrası iki grubun puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Bu anlamlılık, testin iç tutarlılığının bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2008, s. 171).

Maddelerin toplamı ile madde korelasyonu arasındaki anlamlılığa bakılmıştır. Başka bir deyişle anketin ayırt edicilik indeksine bakılmıştır. Bu işlemde anlamlı çıkmayan yani toplamla madde arasında ilişkisi bulunmayan 9., 10. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Sonrasında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için soru ile bütün arasındaki korelasyon kat sayılarının negatif olmaması ve ,250 değerinden büyük olması beklenir (Kalaycı, 2009, s. 412). Bu bağlamda ,250 değerinin altındaki 4., 5., 6., 2. ve 23 sorular anketten çıkarılmıştır. Anketin maddeler çıkartılmış hâlinin toplam güvenilirlik değeri .94 olarak belirlenmiştir. Bu değer, anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu ortaya koyar (Kalaycı, 2009, s. 405). Sonuç itibarıyla anket, 34 maddelik son şekliyle uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kırşehir ili evreninde gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip liselerin öğrencileri alınmıştır. Çalışmaya Kırşehir Anadolu Teknik Lisesinden, Yusuf Siddık Demir Anadolu Lisesi'nden, Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden, M. Akif Ersoy Lisesi'nden, Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi'nden, Kırşehir Merkez Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, Kırşehir Lisesi'nden toplamda 571 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Öğrencilere anketin amacı ve içeriği konusunda kısa bir bilgi verildikten sonra anket, bir ders saatinde uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin Türk Edebiyatı ders kitabında kullanılan metinlerle ilgili değerlendirmeleri frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri belirlenerek bulgular kısmı oluşturulmuştur. Ayrıca bu değerlendirmelerin cinsiyet bakımından farklı olup olmadığının tespiti için t testi; bölüm ve sınıf bakımından farklı olup olmadığının tespiti için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anket maddelerinden elde edilen ortalamalar ( $\bar{x}$ ) analiz edilirken 4.20-5.00 her zaman, 3.40-4.19 sık sık, 2.60-3.39 ara sıra, 1.80-2.59 nadiren, 1.00-1.79 hiçbir zaman değer aralıkları olarak dikkate alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, araştırmaya katılan grubun özelliklerine dair frekans ve yüzdelere; öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların yüzdelere, standart sapmalarına ve ortalamalarına; kız ve erkek öğrenciler arası anlamlılığı gösteren bağımsız t testi sonuçlarına;

gruplar arası ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans analizine (ANOVA) yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilere ait betimsel veriler

	n	%		n	%
<b>Cinsiyet</b>			<b>Sınıflara Göre Dağılımı</b>		
Erkek	332	58,1	9. sınıf	172	30,1
Kız	239	41,9	10. sınıf	146	25,6
<b>Bölüm</b>			11. sınıf	147	25,7
Sayısal	195	34,2	12. sınıf	102	17,9
Sözel	53	9,3	Kayıp değer	4	,7
Eşit Ağırlık	147	25,7			
9. sınıf (Bölümü Belli Olmayanlar)	176	30,8			

Örneklemdaki öğrencilerin büyük bölümünün erkeklerden oluştuğu; dokuzuncu sınıftan üst sınıflara doğru ankete katılma oranının azalma eğilimi gösterdiği; sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere nazaran ankete katılma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin “metinlerin öğrenmeye ve öğrenme isteğine etkisi” konusunda değerlendirmelerinin yüzde ve ortalama değerleri

Etkinlikler	Cevap Seçenekleri					SS	$\bar{X}$
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman		
	%	%	%	%	%		
1.Ders kitabımızdaki metinler, düşündüklerimi ve hissettiklerimi yazı yoluyla anlatma isteği uyandırıyor.	10,5	13,7	24,9	26,3	23,1	1,306	2,574
2.Ders kitabımızdaki metinler sayesinde sorunlarımı başa çıkmada farklı çözüm yolları bulabiliyorum.	9,1	13,7	20,8	26,6	27,8	1,319	2,437
3.Ders kitabımızdaki metinleri okuyarak farklı ilgi alanlarına yöneliyorum.	7,4	18,4	21,5	27,1	22,2	1,306	2,514
4.Ders kitabımızdaki metinler başka alanlarla (tarih, fen, bilim, vb.) ilgili metinlere de ilgi duymama sağlıyor.	9,1	16,1	21,4	27,8	22,8	1,320	2,525
5.Ders kitabımızdaki metinler, insanların davranışlarının nedenlerini anlamamda katkı sağlıyor.	10,9	22,4	23,3	26,6	14,2	1,302	2,812
6.Ders kitabımızdaki şiirleri okuduktan sonra ezberleme isteği duyarım.	8,9	12,3	19,6	23,5	29,6	1,396	2,290
7.Ders kitabımızdaki metinler, ilgi duyduğum alanlarla ilgilidir.	9,3	12,8	22,6	29,1	22,2	1,323	2,457
8.Ders kitabımızdaki metinler, öğrenme isteğimi kamçılıyor.	7,9	18,4	24,0	22,8	21,9	1,354	2,523
9.Ders kitabımızdaki metinler, bende başarıma isteği uyandırıyor.	11,7	17,7	26,6	19,1	20,1	1,415	2,660
10.Ders kitabımızdaki metinler, günlük hayatta karşılaştığım sorunları çözebilmemde bana kılavuzluk ediyor.	7,2	15,6	18,6	27,1	28,0	1,321	2,362
11.Ders kitabımızdaki metinler, yetişkinlerin tecrübelerinden yararlanma fırsatı sağlıyor.	11,7	17,9	23,8	24,0	20,8	1,339	2,704
12.Ders kitabımızdaki metinler aracılığıyla bilmediğim alanlarda bilgi sahibi olabiliyorum.	16,1	27,5	27,1	17,9	10,3	1,255	3,180
13.Ders kitabımızdaki metinler sayesinde okumanın vazgeçilmez bir öğrenme ve bilgilenme aracı olduğunu fark ediyorum.	14,0	17,5	23,3	24,3	17,9	1,381	2,765
14.Ders kitabımızdaki metinler, olaylara farklı açılardan bakabilme becerisi kazandırıyor.	16,8	20,8	21,4	20,5	18,6	1,413	2,910

Elde edilen verilere göre, Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin “nadiren”

düzeyinde yazma isteği uyandırdığı, sorunlarla başa çıkmada farklı çözüm yolları bulmada öğrencilere yardımcı olduğu, öğrencileri farklı ilgi alanlarına yönlendirdiği, diğer disiplinlerle ilişki kurmayı sağladığı, şiir ezberleme isteği uyandırdığı, öğrencilerin ilgi duyduğu alanlarla ilgili olduğu, öğrenme isteğini arttırdığı, güncel sorunların çözümüne katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin “ara sıra” düzeyinde insanların davranışlarının nedenlerinin anlaşılmasında katkı sağladığı, başarıma isteği uyandırdığı, yetişkinlerin tecrübelerinden yararlanma fırsatı sağladığı, farklı alanlarla ilgili bilgi sağladığı, okumanın vazgeçilmez bir bilgi kaynağı olduğunun anlaşılmasını sağladığı, olaylara farklı bir bakış açısı kazandırdığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin “metinlerde estetik, evrensel ve ulusal değerler” boyutunda değerlendirmelerinin yüzde ve ortalama değerleri

Etkinlikler	Cevap Seçenekleri					SS	$\bar{X}$
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman		
	%	%	%	%	%		
15. Ders kitabımızdaki metinler, ana dilime olan sevgimi arttırdı.	25,0	21,2	21,0	14,5	13,7	1,514	3,157
16. Ders kitabımızdaki metinler, evrensel değerleri (tabiat sevgisi, dünya barışını korumaya isteklilik, dürüstlük, yardım severlik) verir niteliktedir.	22,1	27,1	22,4	17,5	9,1	1,327	3,303
17.Ders kitabımızdaki metinler aracılığıyla kelime dağarcığımla zenginleştiğimi düşünüyorum.	21,7	25,7	23,8	15,8	10,0	1,376	3,245
18.Ders kitabımızdaki metinler sayesinde Türk kültürünü daha yakından tanıdım.	22,9	23,6	22,6	18,6	9,3	1,388	3,234
19.Ders kitabımızdaki metinler, sanata karşı duyarlılık kazandırmaktadır.	16,6	20,0	22,8	21,7	15,2	1,419	2,900

Öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplara göre metinlerin ana dili sevgisi kazandırmada, evrensel değerleri aktarmada, kelime dağarcığı geliştirmeye katkıda, Türk kültürünü tanıtmada, sanata karşı duyarlılık kazandırmada ara sıra düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** “metinlerin öğrencilere görelilik bakımından” öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ile ilgili yüzde ve ortalama değerleri

Etkinlikler	Cevap Seçenekleri					SS	$\bar{X}$
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman		
	%	%	%	%	%		
20. Ders kitabımızdaki metinler, bana hitap etmektedir.	4,2	10,9	38,9	27,7	17,0	1,069	2,534
21.Ders kitabımızdaki metinleri okumaktan zevk alırım.	15,4	21,0	28,0	19,8	15,1	1,301	2,998
22. Ders kitabımızda metinlerdeki kahramanlarda kendimi bulurum.	5,3	8,6	23,3	31,9	27,7	1,188	2,218
23.Ders kitabımızdaki metinler, beni iyiye, güzele, doğruya yönlendiriyor.	17,2	20,5	27,7	18,9	14,0	1,342	3,026
24.Ders kitabımızdaki metinleri okul dışı zamanlarda da okurum.	5,4	8,9	19,3	24,0	38,5	1,255	2,071
25.Ders kitabımızdaki metinler düşünce ve hayal dünyamı zenginleştirmektedir.	17,0	17,2	25,0	24,9	15,2	1,330	2,937
26.Ders kitabımızdaki metinler, okuma alışkanlığı kazanmamı sağlıyor.	16,5	18,7	20,0	19,1	20,3	1,510	2,756

Tablo 4'te Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin öğrencilere nadiren hitap ettiği;

metinlerdeki kahramanlarda öğrencilerin kendilerini *nadiren* bulduğu, okul dışı zamanlarda metinlerin *nadiren* okunduğu görülmektedir. Öğrenciler, metinleri okumaktan *ara sıra* zevk aldıklarını; metinlerin kendilerini iyiye, güzele, doğru olana yönlendirdiğini; okuma alışkanlığı kazanmalarını sağladığı, hayal dünyalarını zenginleştirdiğini ifade etmektedirler.

**Tablo 5.** Öğrencilerin “*metinlerin güncelle ve diğer disiplinlerle ilişkisi*” bakımından değerlendirmesi ile ilgili yüzde ve ortalama değerleri

Etkinlikler	Cevap Seçenekleri					SS	$\bar{X}$
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman		
	%	%	%	%	%		
27.Ders kitabımızdaki metinler, eleştirel bakış açısı kazanmamı sağlıyor.	11,7	26,3	28,7	18,6	11,0	1,301	2,980
28.Ders kitabımızdaki metinler kısa tutulmuştur.	6,5	8,9	26,4	33,1	22,9	1,177	2,366
29.Ders kitabımızdaki metinler, diğer derslerle ilgi kurabilmemi sağlıyor.	8,2	12,6	24,3	23,8	25,7	1,347	2,380
30.Ders kitabımızdaki metinler, kişisel gelişimime katkı sağlayacak niteliktedir.	9,6	19,1	24,2	26,4	16,6	1,326	2,665
31.Ders kitabımızdaki metinler, günlük hayatla ilişkilendirilebilir niteliktedir.	7,7	20,8	24,5	26,3	18,2	1,271	2,662

Öğrenciler, metinlerin *ara sıra* eleştirel bakış açısı kazandırdığını; kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ve günlük hayatla ilgili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilere göre metinler, nadiren kısadır ve öğrencilerin diğer derslerle ilgi kurmasını sağlar.

**Tablo 6.** Öğrencilerin “*metinlerin türü ve anlaşılabilirlik düzeyi*” bakımından değerlendirmesi ile ilgili yüzde ve ortalama değerleri

Etkinlikler	Cevap Seçenekleri					SS	$\bar{X}$
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman		
	%	%	%	%	%		
32. Ders kitabımızda metin olarak daha çok şiir kullanılmasını isterim.	21,5	25,7	28,4	11,7	10,9	1,319	3,301
33.Ders kitabımızdaki çeviri metinlerin dili ve yapısı anlaşılır düzeydedir.	17,9	28,5	25,4	17,0	6,9	1,387	3,224
34.Ders kitabımızdaki metinler, bulunduğum sınıfa ve yaş seviyeme uygundur.	31,0	30,5	15,9	11,2	9,6	1,371	3,567

Tabloya göre öğrenciler, metin olarak *ara sıra* düzeyinde şiir istemekte; çeviri metinlerin dilinin *ara sıra* anlaşılır olduğunu düşünmekte ve metinleri *sıklıkla* düzeyinde sınıf ve yaş seviyesine uygun görmektedirler.

**Tablo 7.** Öğrencilerin metinleri değerlendirme boyutları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Metinlerin öğrenmeye ve öğrenme isteğine etkisi	Kız	239	2,586	2,912	,803	,422
	Erkek	332	2,648	1,544		
Metinlerde estetik, evrensel ve ulusal değerler	Kız	239	3,156	2,084	,224	,823
	Erkek	332	3,176	1,863		
Metinlerin öğrencilere göreliği	Kız	239	2,543	8,610	2,508	,012
	Erkek	332	2,725	6,224		
Metinlerin güncelle ve diğer disiplinlerle ilişkisi	Kız	239	2,607	9,408	,079	,937
	Erkek	332	2,613	5,483		
Metinlerin türü ve anlaşılabilirlik düzeyi	Kız	239	3,484	8,229	2,515	,012
	Erkek	332	3,278	5,928		
Genel ortalama	Kız	239	2,668	8,229	1,008	,314
	Erkek	332	2,724	5,928		

Öğrencilerin metni değerlendirme faktörlerinde cinsiyet açısından farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre metinlerin öğrenmeye etkisi, metinlerde estetik, evrensel ve ulusal değerler, metinlerin güncelle ilişkisi, metinlerin türü ve anlaşılabilirlik düzeyi boyutlarında cinsiyet bakımından farklılık olmadığı görülmektedir. Öte yandan kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla metinlerin kendilerine göre olmadığını düşünmekte [ $t_{(569)} = 2,508$ ;  $p < ,05$ ]; erkek öğrenciler, metinlerin anlaşılabilirlik düzeyini kızlara oranla daha düşük algılamaktadırlar [ $t_{(569)} = 2,515$ ;  $p < ,05$ ].

**Tablo 8.** Öğrencilerin metni değerlendirmeleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farkları ortaya koyan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	SS			
Metinlerin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi	9. Sınıf	1	172	2,938 ,614			
	10. Sınıf	2	146	2,639 ,702			
	11. Sınıf	3	147	2,518 ,615			
	12. Sınıf	4	102	2,664 ,600			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F		
	Gruplararası	15,555	4	3,889	9,462	,000	(1-2),
	Gruplarıçi	232,632	566	,411			(1-3),
	Toplam	248,188	570				(1-4)

Öğrencilerin Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinleri değerlendirmeleri ile buldukları sınıf arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik olarak yapılan varyans analizi sonuçlarına göre 9. Sınıfta bulunan öğrenciler, metinlere anlamlı derecede 10, 11 ve 12. sınıfta bulunan öğrencilere göre daha olumlu bulmaktadırlar [ $F_{(4-566)} = 9,642$   $p < ,005$ ].

**Tablo 9.** Öğrencilerin metni incelemeleri ile okudukları bölüm türü arasındaki ilişkiyi ortaya koyan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Kategori	N	X	SD			
Metinlerin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi	9. Sınıf	1	176	2,900 ,618			
	Sayısal	2	195	2,591 ,705			
	Sözel	3	53	2,974 ,541			
	Eşit Ağırlık	4	147	2,509 ,589			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F		
	Gruplararası	18,704	3	6,235	15,405	,000	(1-2) (1-4)
	Gruplarıçi	229,484	567	,405			(2-3) (3-4)
	Toplam	248,188	570				

Öğrencilerin Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinleri değerlendirmeleri ile buldukları bölüm arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik olarak yapılan varyans analizi sonuçlarına göre metinleri, bölümü belli olmayan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sayısal öğrencilere ve eşit ağırlık öğrencilerine göre anlamlı derecede olumlu buldukları görülmektedir. Ayrıca sözel bölüm öğrencilerinin sayısal ve eşit ağırlık bölüm öğrencilerine göre metinleri anlamlı düzeyde olumlu buldukları görülmektedir [ $F_{(4-566)} = 15,405$   $p < ,005$ ].

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen verilerde öğrenci görüşleri esas alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin metinleri güncel bulmadığı, metinlerin farklı disiplinlerle ilgi kurmadığını düşündükleri söylenebilir.

Ayrıca metinlerin ana dili sevgisi kazandırmada, evrensel değerleri aktarmada, kelime dağarcığını geliştirmeye katkıda, Türk kültürünü tanıtmada, sanata karşı duyarlılık kazandırmada ara sıra düzeyinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda İtilli (2006)'nin de çalışmasında ders



kitaplarında Türk kültürünü kazandırmayı amaçlayan metinlerin azlığından yakındığı görülmektedir.

Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin öğrencilere hitap etmediği; metinlerdeki kahramanların öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmadığı, metinlerin okul dışı zamanlarda okunmadığı görülmektedir. Güncel sorunlara çözüm getirmeyen, öğrenciye hitap etmeyen metinler, elbette ödev verilmedikçe, not korkusu olmadıkça okunmayacaktır. Göğüş (1978, s.91)'e göre gençler her konuyu ve türü okumak istemezler. Gençlere okutulacak yazılarda sadece ahlak, bilgi edimi öne çıkmamalı aynı zamanda eğlendiricilik de dikkate alınmalıdır. İtilli (2006) de ders kitaplarında öğrenci seviyesine ve ilgi alanlarına hitap eden metinlerin sayısının azlığından yakınmaktadır.

Ayrıca öğrenciler, metinlerin uzun olduğunu düşünmektedirler. Ders kitabındaki metinlerin sözcük sayısı, paragraf, cümle uzunluğu ile ilgili bir araştırma, Baltoprak Kırmacı (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu konuda standartların oluşturulmayışından yakınıdır. Ortaöğretim öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak metinleri değerlendirmeye çalışır ve sonuçta kitaplarda uzun cümle ve paragraflarla karşılaştığını; bu örneklerin metnin anlaşılmasını zorlaştırabileceğini ifade eder.

Kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla metinlerin kendilerine göre olmadığını düşünmektedir. Bu durumu, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet özelliklerinde aramak mümkündür. Cinsiyet özellikleri dikkate alınmadan oluşturulan ders kitaplarında farklı algıların oluşması da doğaldır. Erkek öğrenciler, metinlerin anlaşılabilirlik düzeyini kızlara oranla daha düşük algılamışlardır. Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin okumaya olan farklı tutumları ve farklı okuma alışkanlıkları neticesinde ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında kızların erkeklere oranla okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir (Karakoç, 2005; Balcı, 2009).

9. sınıfta bulunan öğrenciler, metinleri anlamlı derecede 10, 11 ve 12. sınıfta bulunan öğrencilere ve sayısal, eşit ağırlık bölümü öğrencilerine göre daha olumlu bulmaktadırlar. Bu durumun 9. sınıfta bulunan öğrencilerin metni değerlendirebilecek düzeye erişemediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Carlsen (1974)'e göre estetik haz, ancak lisenin son sınıfından itibaren elde edilebilecek bir beceridir hatta araştırmacı, lisedeki pek çok öğrencinin bu seviyeye erişemeyeceğini belirtir. Bunlarla birlikte Keleş (2009), 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap etmediği sonucuna ulaşmıştır.

### Öneriler

Günümüzde her şey görsel, renkli ve alımlayıcısına hitap edebildiği ölçüde varlığını sürdürebilmektedir. Ayrıca eğitimsel, ilkeler öğrenciye kazandırılmak istenilen becerilerin yakından uzağa, somuttan soyuta doğru verilmesi gerekliliğini vurgular. Öğrenciye görelilik ilkesi çerçevesinde hazırlanan metinlerin ilgiyle okunduğu da farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur.

Çağdaş eğitim yöntem ve tekniklerinin, araştırmalarının ortaya koyduğu veriler dikkate alınarak ders kitapları da çağa uygun olarak hazırlanmalıdır. Ders kitaplarında kullanılan metinler; tüm eğitimsel ilkeler, pedagojik ilkeler, görsel gereklilikler dikkate alınarak edebiyat bilimciler önderliğinde eğitim bilimciler, sanatçılar, medya uzmanları da işe dâhil edilerek hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarında kullanılacak metinlerin seçiminde çağdaş edebiyat ürünleri dikkate alınmalıdır. Metinler seçilirken ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri, içinde buldukları dönem, dil becerileri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin okuma becerisi, okumaya karşı tutumları, okuma alışkanlıkları olumlu yönde gelişecektir. Ayrıca,

metinler, bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Zaman zaman ders kitaplarında edebî eserlere bir bütün olarak yer verilmelidir.

Bunlarla birlikte okurun edebî metni ortaya koyan sanatçıya dair bilgilere ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Bu işlemi kolaylaştırmak için öğrencilere ders kitaplarını destekleyecek, onlara ek bilgiler kazandırabilecek yardımcı CD Rom, DVD gibi kaynaklar, kitapların yanında verilebilir.

Sonuç olarak çağdaş gelişmeler dikkate alınarak ortaöğretim öğrencilerinin alımlama düzeylerine uygun, anlaşılabilir edebî metinler, öğrencilere daha fazla hitap edebilecektir. Bu noktadan daha zor olana, soyut olana ve uzak olana doğru hareket etmek, eğitimsel anlamda hedef kazanım ve davranışları daha gerçekleştirilebilir yapacaktır.

### KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltoprak Kırmacı, A. (2006). *Ortaöğretim lise üçüncü sınıflarda okutulan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). Ders kitapları üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Bushman, J. & Bushman, K. (1993). *Using young adult literature in the English classroom*. New York: Macmillan.
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Carlsen, G. R. (1974). Literature is. *English Journal*. 63. s. 23-27.
- Çalışkan, N. (2006). Türkiye'deki Ortaöğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme. *Millî Eğitim*. S.269. s.355-365.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*. S. 169. s.75-83.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- İtilli, Ö. (2006). *Genel liselerin üçüncü sınıflarında okutulan Türk dili ve edebiyatı ders kitapları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, İ. (1995). *Türk dili ve edebiyatı öğretiminde müfredat programları ve ders kitapları ana dili öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Keleş, N. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki görsel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ unsurları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, M. (1996). Ders kitapları üzerine birkaç söz. *Bilge*. Yaz 9. s. 70-74.
- Lantinga, Amy J. (2001). *A study of the novels of Harry Mazer and Norma Fox Mazer and their place in young literature*. Doctoral dissertation. The Universty of Tennessee.
- Littell, M. (2008). *Literature*. Evanstone: Houghton Mifflin Company.
- MEB (2005). Türk Edebiyatı Öğretim Programı.
- Okay, M. Orhan. (2004). Okumayan toplum. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. S.629.s.411-424.
- Zengin, N. (2000). *Gençlik edebiyatı ve eğitim değerleri açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun dünkü Türkiye dizisindeki tarihi romanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 2434 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- 2588 Sayılı Tebliğler Dergisi.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL FARKLILIKLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ\*

Aysel Esen ÇOBAN<sup>1</sup>, Neslihan Güney KARAMAN<sup>2</sup>, Türkan DOĞAN<sup>3</sup>

### ÖZET

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirleme ve bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla planlanmıştır. Araştırma grubunu, Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden 261 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulanmıştır. Araştırma verileri t-testi ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre ise “siyasi görüş” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına karşı daha toleranslıdır. Ek olarak sonuçlar, yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında “cinsel yönelim” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen adayları, kültür, kültürel farklılık

### INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' PERSPECTIVES ON CULTURAL DIVERSITY IN TERMS OF VARIOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES

### ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the perspectives of preservice teachers on cultural diversity and to find out the differences among demographic variables and cultural diversity perspectives. The sample of the study comprised 261 pre-service teachers. The data collection instrument used was the “Perspectives towards Human Diversity Survey”, which involves the dimensions of political and religious views, gender roles, sexual orientation, socio-economic status and disability. T-test and MANOVA were conducted to analyze the data. The results have shown that preservice teachers exhibit positive views towards cultural diversity. Moreover, in terms of the demographic variable, sex, a significant difference was found between males and females regarding political views. Women appear to be more tolerant than men in accommodating diverse political views. The results have also indicated that there is a significant difference between preservice teachers living in towns and teachers living in cities based on the sexual orientation dimension.

**Key words:** preservice teachers, culture, cultural diversity.

1 Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, cobana@baskent.edu.tr

2 Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, nguney@baskent.edu.tr

3 Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, dogan@baskent.edu.tr

\* X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana. Bildiri olarak sunulmuştur

## 1. GİRİŞ

Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi, iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına sahip olması ile mümkündür. Nitelikli insan kaynağına sahip olmak, kuşkusuz ülkenin eğitim sistemi ile ilişkilidir. Eğitim sisteminin başarısında ise en önemli etkenler arasında yetiştirilen öğretmenlerin niteliği yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Erden, 1998, s.27).

Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin sonucunda, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirebilmeleri beklenmektedir. Tüm eğitim fakültelerinin en temel amaçlarından bir tanesi, öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik niteliklerine sahip olmasını sağlamaktır. Adayların, sahip olacakları etkili öğretmenlik nitelikleri içerisinde neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini bilmelerinin yanı sıra öğrencilerin kültürel farklılıklarına da saygı göstererek demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. Bireylerin demokratik hak ve özgürlüklerinin önemli olduğu, insancıl eğitim anlayışı ile her bireyin farklı kültür ve yeteneklere sahip olduğu gerçeği ile yapılan eğitim anlayışının bir gereği olarak, kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörü öğretmen adaylarının sahip olması gereken en önemli faktörler arasında yer aldığı düşünülmektedir.

Eğitim alanında öğrenme ve öğretme süreci açısından bakıldığında bireysel farklılıklar en çok vurgulanan değişkenler arasında yer almaktadır. Hiçbir öğrenci benzer değildir. Öğrenciler altyapıları, güçlü ve zayıf yanları, ilgileri, sorumluluk alma düzeyleri, istekleri, beklentileri, çalışma düzenleri, motivasyonları ve düşünme stilleri gibi farklı birçok özelliğe sahiptirler. En iyi öğrenme ve öğretme ortamını sunmak için öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Nelerin bireysel farklılık olarak kabule edildiğine bakıldığında, Felder ve Brent (2005) üç kategori belirlemiştir. Bunlar, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme yaklaşımları ile çalışma stratejileri ve zihinsel gelişimleridir. Bireysel farklılıklara sebep olan değişkenlere bakıldığında, kişinin içinde yaşadığı toplum, sosyoekonomik düzey, kültür, cinsiyet ve zeka olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2006). Bireyler içinde yaşadıkları topluluğun gelenek ve göreneklerinden, tutum ve beklentilerinden etkilenirler ve farklı davranış, düşünce ve tutumlar geliştirirler. Bu yüzden ki, bireyin içinde doğup büyüdüğü kültür önemli bir yere sahiptir. Duverger (2004) kültürü, bir insan topluluğundan beklenen davranışları belirleyen, rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyuşlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Erden ve Akman (2002) ise kültürü, bir grubun ortak tutumları, davranışları ve değerler bütünü olarak ifade etmektedirler. Kültür ile ilgili değişkenler incelendiğinde, töre, aile, soy, sanat, eğitim, yerleşim şekilleri, üretim ve tüketim ilişkileri, yönetim, beslenme, sağlık, inanç sistemleri, kişilik sistemleri ve dil (Güvenç, 1994) gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Her toplumun ortak bir kültürü vardır. Ancak aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler (Cırık, 2008). Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu bu yapı, eğitim alanında çok kültürlülük perspektifi içinde incelenmektedir. Çok kültürlülük kavramı farklı bakış açılarına göre tanımlanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda çok kültürlülük ırk ve etnik köken gibi değişkenler ile açıklanmaya çalışılsa da son yıllarda yapılan çalışmalarda çok kültürlülük, ırk, etnik köken, sınıf, cinsel yönelimler, din ve yaş gibi değişkenleri de içine almaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009). Pederson (1991) ve Valentiin (2006) de kültürün geniş perspektiften ele alınmasına gerektiğine vurgu yapmaktadır. Pederson (1991) kültürü ırk, uyruk, etnik köken, dil ve din gibi etnoğrafik değişkenlerin yanı sıra yaş, cinsiyet ve yaşanan yer gibi demografik değişkenler; sosyal, eğitim ve ekonomik gibi statüye ilişkin değişkenler; resmi ve gayri resmi ilişkileri de kapsayacak şekilde tanımlamaktadır.

Dolayısıyla, toplum yapısı içinde her ilişki özünde çok kültürlü bir ilişkidir. Çok kültürlülük de kültürel farklılıklara duyarlı olmayı gerekli kılmaktadır. Son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı bir anlayış geliştirmeleri ve öğrenme öğretme ortamının öğrencilerin maksimum düzeyde fayda sağlaması için bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıkların öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde öncelikli konular arasında yer almaktadır. Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE), 2002) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamakta ve kültürel çeşitliliği, etnik köken, ırk, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, engellilik, dil, din, cinsel yönelim ve coğrafi bölgeye bağlı olarak birey ya da gruplar arasındaki farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalarda çok kültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karşı tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişiklikler olduğu bulunmuştur (Valentiin, 2006; Middleton, 2002). Araştırmalarda ortaya çıkan diğer bir bulguda, gerekli alt yapıya sahip olmayan bir çok öğretmenin farklı kültürlerden olan öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda yeterli kadar hazır olmadıklarını göstermiştir (Gay, 2002 akt., Başbay, Bektaş, 2009). Bu bağlamda yukarıda belirtildiği gibi araştırmalar çok kültürlü eğitimin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir deyişle kültürel çeşitlilikten oluşan farklılıklar öğrenme ve öğretme ortamlarının hazırlanmasında önemli bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı din, dil, ırk, cinsiyet, coğrafi bölge, deneyim, cinsel yönelim, beklenti, politik görüşlere sahip olabileceklerini bilerek öğretmenlik yapmaları büyük önem taşımaktadır. Fakat bu konu ile ilgili ülkemizde öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalara rastlanılmamıştır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirleme ve bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır; (a) Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açıları nedir? (b) Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaşadığı bölge ve yerleşim türüne göre kültürel farklılıklara bakış açıları arasında bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden 261 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 187'si (%71.6) kadın, 74'ü (%28.4) erkektir. Grubun yaş aralığı 21 ile 38 arasında değişmekte olup, yaş  $\bar{x}$ =25.42'dir (SS = 2.34). Öğretmen adaylarının yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri bölgeler ve yerleşim yerine ilişkin sayısal bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Bölgeler	N	Yerleşim Türü	N
Akdeniz	42	Köy	8
Doğu Anadolu	5	Kasaba	5
Ege	20	İlçe	55
Güneydoğu Anadolu	23	Küçük şehir	43
İç Anadolu	123	Büyük şehir	148
Karadeniz	19		
Marmara	27		

### 2.2. Veri Toplama Araçları

*İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi (İFİGA):* İFİGA, Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından hazırlanmış likert tipi bir ölçme aracıdır. Anket "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli likert tipi olup, 29 maddeden oluşmaktadır. Ankette siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik olmak üzere 6 boyut bulunmaktadır. Aksoy ve Aksoy (2007)

tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde “insan farklılıkları” ve eğitimsel eşitlik konularında geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür incelemesi sonunda ilk şekli verilen veri toplama aracının araştırmanın amacına uygunluğunu belirlemek için Ankara Üniversitesi’nde görev yapan beş öğretim elemanının araçla ilgili değerlendirmelerine gidilmiştir. Öğretim elemanlarından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlemesi yapılan veri toplama aracının Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 70 öğrencinin katılımıyla ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonunda anketin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ankette yer alan beş maddenin faktör yüklerinin .30’un altında bulunması nedeniyle bu maddeler anket kapsamından çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda son şekli verilen veri toplama aracı 2005-2006 yılında Ankara ve Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 190 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonrasında yapılan güvenilirlik analizinde Alfa değeri .86 olarak bulunmuştur.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bunlar; yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri bölge, yerleşim türü ve cinsiyet gibi sorulardır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 16.0) kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 6 boyuttaki (siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik) görüşleri cinsiyete göre fark olup olmadığı t-testi ile yine yaşamının çoğunu geçirdikleri bölge ve yerleşim türlerine göre, anketin 6 alt boyutu arasındaki farklılıklar çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının İFİGA alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları genel olarak incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının İFİGA Alt Boyutlarına Göre Puan Ortalamaları

İFİGA Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Cinsel yönelim	261	2.70	.53
Siyasi görüş	261	1.85	.65
Dini görüş	261	2.57	.61
Engelli	261	2.58	.52
Cinsiyet rolleri	261	2.41	.78
Sosyoekonomik düzey	261	2.08	.73

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının İFİGA’nın alt boyut puan ortalamalarının sırasıyla, cinsel yönelim için  $\bar{X}=2.70$  (SS=.53), engellilere yönelik bakış açıları için  $\bar{X}=2.58$  (SS=.52), dini görüş için  $\bar{X}=2.57$  (SS=.61), cinsiyet rollerine yönelik bakış açıları için  $\bar{X}=2.41$  (SS=.78), sosyoekonomik düzey için  $\bar{X}=2.08$  (SS=.73) ve siyasi görüş için  $\bar{X}=1.85$  (SS=.65) olarak saptanmıştır. Genel olarak incelendiğinde İFİGA’nın alt boyutlarının puan ortalamaları, 5 üzerinden 3’ün altında olduğu görülmektedir. Bu değerler öğretmen adaylarının kültürel farklılığa yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre İFİGA alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin n sayıları, ortalama, standart sapma ve t- değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete Göre İFİGA Alt Boyutları Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Değerleri

İFİGA Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t
Cinsel yönelim	Kadın	187	2.68	.50	-.840
	Erkek	74	2.75	.58	
Siyasi görüş	Kadın	187	1.90	.67	1.985*
	Erkek	74	1.72	.59	
Dini görüş	Kadın	187	2.58	.64	.440
	Erkek	74	2.54	.50	
Engelli	Kadın	187	2.55	.51	-1.432
	Erkek	74	2.66	.55	
Cinsiyet rolleri	Kadın	187	2.37	.78	-1.554
	Erkek	74	2.53	.79	
Sosyoekonomik düzey	Kadın	187	2.06	.72	-.781
	Erkek	74	2.13	.77	

p<.05

Tablo 3’de görüldüğü gibi cinsiyete göre İFİGA’nın, “siyasi görüş” alt boyutu (t=1.985, p<.05) hariç diğer tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Siyasi görüş boyutunda yer alan anlamlı farklılığın, kadınların ile erkeklerin ortalamalarına bakıldığında kadınların lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, “siyasi görüş” açısından kadınların erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, kadınlar erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına daha toleranslıdır.

Öğretmen adaylarının İFİGA’nın alt boyut puanlarını, bölgeler (Akdeniz, Ege, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara ve Türkiye dışı) ve yerleşim türleri (köy-kasaba, ilçe, küçük şehir, büyük şehir) değişkenleri açısından incelemek amacıyla, gruplara ilişkin veriler üzerinden Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Bölge ve Yerleşim Türlerine Göre Kültürel Farklılıklara Bakış Açılı MANOVA

Bölge	İFİGA Alt Boyutları	Sonuçları			F
		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	
Bölge	Cinsel yönelim	.863	5	.173	.617
	Siyasi görüş	1.446	5	.289	.663
	Dini görüş	3.914	5	.783	2.110
	Engelli	1.457	5	.291	1.019
	Cinsiyet rolleri	2.320	5	.464	.717
	Sosyoekonomik	1.462	5	.292	.529
	Yerleşim	Cinsel yönelim	3.286	3	1.095
Siyasi görüş		1.691	3	.564	1.292
Dini görüş		1.370	3	.457	1.230
Engelli		.051	3	.017	.059
Cinsiyet rolleri		.286	3	.095	.147
Sosyoekonomik		.687	3	.229	.415

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

Tablo 4’de görüldüğü üzere, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri bölgeye göre İFİGA’nın tüm alt boyutlarına ilişkin F değerleri manidar bulunmamıştır. Yetiştikleri yerleşim türüne göre sadece “cinsel yönelim” (F= 3.915, p<.01) boyutuna ilişkin F değerleri manidar bulunmuştur. Yetiştikleri yerleşim türüne göre diğer boyutlara ilişkin F değerleri ise manidar bulunmamıştır. Başka bir deyişle, katılımcıların “cinsel yönelim” boyutuna yönelik bakış açıları, yetiştikleri yerleşim yerlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yetiştikleri yerleşim türleri arası farkların hangi gruplar (1=köy, kasaba, 2=ilçe, 3=küçük şehir, 4= büyük şehir) arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçları, 2. grup ile 4. grup arasında fark olduğunu

göstermiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde ilçede yetişen bireylerin büyük şehirde yetişen bireylere göre cinsel yönelimleri farklı olan bireylere daha hoşgörüsüz baktıkları söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Tezsiz Yüksek Lisans programında okuyan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel olarak analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının İFİGA'nın alt boyutları olan, siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik, ortalamalarının düşük olduğu yani bakış açılarının kültürel farklılığa karşı olumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak değerlendirmede ise, öğretmen adaylarının kültürel farklılığı dikkate alan, hoşgörülü ve önyargısız oldukları sonucuna varılmaktadır. Ancak Türkiye de bu konu ile ilgili çok çalışma yapılmadığı ve öğretmen adaylarının çok kültürlü öğrenme ortamlarının hazırlanmasına yönelik bir eğitim almadıkları görülmektedir. Amerika da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (NCATE, 2002) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamaktadır. Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, stephan (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenler için yalnızca akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmanın da, öğrencinin akademik başarısında gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Valentiin, (2006) yaptığı çalışmada çok kültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karşı tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Yine yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve yetiştikleri yerleşim türlerine göre farklı bakış açılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu farklılığın olması, bakış açılarımızın daha öncede vurgulandığı gibi yetiştiğimiz kültürden etkilenmiş olmasındandır. Fakat burada önemli olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ile yetiştikleri kültürün bakış açısı ve fikirlerinden arınarak, objektif bir öğretmen olarak yetişmesi ve kültürel farklılığa karşı duyarlı olması büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma dışında, Başbay ve Bektaş (2009) ve Cırık (2008) yaptıkları literatür taraması çalışmaları ile çok kültürlülüğün eğitim alanında ve öğretmen yetiştirmede önemini vurgulamaktadırlar. Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından yapılan çalışmada, bazı boyutlarda Ankara üniversitesi Eğitim fakültesi öğrencileri ile Gazi üniversitesi Eğitim fakültesi öğrencileri arasında farklar olduğunu bulmuşlardır. Farklı cinsel yönelimlere karşı (Eşcinsellik, AIDS) tolerans düzeyi en yüksek grup Ankara Üniversitesi 4. sınıf öğrencileridir. Gazi Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin farklı cinsel yönelimlere karşı görüşleri Ankara Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha ayrımcı bir eğilim göstermektedir. Cinsiyet rollerine karşı geleneksel bakış açısından en uzak grup Ankara Üniversitesi 4.sınıf öğrencileridir. Dini farklılıklara karşı Gazi Üniversitesi 1. ve 4.sınıf öğrencileri Ankara Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha ayrımcı bir yaklaşıma sahiptirler. Yine her iki üniversitenin 1.sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında farklılıklar bulunmuştur. Engelli öğrencilerin normal öğrencilerden ayrılarak bağımsız sınıflarda öğrenim görmesini 1. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerinden daha çok desteklemektedirler. Bu çalışmada farklı üniversitelerde eğitim alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karşı bakış açılarının hem okudukları sınıf hem de üniversitelere göre farklı olduğu görülmektedir. Bu tür çalışmalar kültürel farklılıklar ile ilgili hem öğretmen adaylarının eğitim almalarının önemine dikkat çekmek, hem de öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe karşı duyarlılıklarını arttırmanın önemini vurgulamak açısından gerekli görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kültürel farklılığa yönelik bakış açılarını belirleme, bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının genel olarak kültürel farklılıklara karşı duyarlı oldukları görülmektedir. Yalnızca “siyasi görüş” boyutunda kadınlar lehine olumlu bir bakış açısı

belirlenirken, “cinsel yönelimlere” göre ise büyük şehirde yetişen bireylerin ilçe de yetişen bireylere göre daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının yetiştikleri yerlere göre ve cinsiyete göre kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının da etkilendiğini göstermektedir. Fakat grubun homojen bir grup olması ve okudukları okulun vakıf üniversitesi ile bağlantılı olması, bu çalışmanın heterojen gruplarda da yapılmasının gereğini ve önemini ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan sosyal beğenirlik düzeylerini belirleyici bir ölçüğün verilmesi, bu hassas konuya öğretmen adaylarının ne kadar içten ve samimi cevap verdiklerini de tespit etmede yol gösterici olabilir. Bundan sonraki çalışmalarda daha fazla örneklem ile heterojen gruplardan elde edilen veriler ve sosyal beğenirlik ölçüğü kullanılarak çok kültürlülük ile ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir. Böylece daha büyük gruplarda anlamlı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Özel ve devlet okullarında çalışan her kademe ve branştaki öğretmenlerle de kültürel farklılıklar ile ilgili çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Aksoy, N., Aksoy, H. H. (2007). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin eğitim sürecindeki değişimine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri örneği". 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1). Alıntı: 11 Eylül 2009, [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_postmodernizm\\_egitim\\_felsefesi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_postmodernizm_egitim_felsefesi.pdf)
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kapan*, November, 196-203.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M., Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Felder, R. M., Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education.[Online] 13 Kasım 2006, URL <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0gay.htm>
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür* (Altıncı baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Middleton, V. A. (2001). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 33(4), 343-361.
- National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE) (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. [Online] 10/09/2009, <http://www.ncate.org/documents/standards>.
- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202.

## ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE KADIN ÖĞRETMENLERİN KARIYER ENGELLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksel GÜNDÜZ<sup>1</sup>

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre, ilköğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin “ailevi nedenler”, “toplumsal yapı”, “ekonomik durum”, “okul ortamı ve çevre”, “eğitim, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durum”dan dolayı ne düzeyde kariyer engeli yaşadıklarını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan 25 ilköğretim okulunda görev yapan 950 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden Basit Tesadüfi Örnekleme yöntemiyle seçilen 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nicel bir araştırma olup, verileri toplamak için Köstek tarafından geliştirilen 31 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin maddeleri Likert tipi olup, değerlendirme beşli skala üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilen veriler, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ile çözümlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin algıları, kadın öğretmenlerin, “ailevi nedenlerden” ve “eğitim, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumundan” dolayı “orta” düzeyde; “toplumsal yapıdan”, “okul ortamı ve çevreden” ve “ekonomik nedenlerden” dolayı da “biraz” düzeyinde kariyer engeli yaşadıkları yönünde olmuştur. Öğretmenlerin görüşleri arasında, cinsiyet, çocuk sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın öğretmen, kariyer, kariyer yapma, kariyer engeli

### A STUDY OF CARRIER BARRIERS BASED ON FEMALE TEACHERS' PERCEPTIONS

### ABSTRACT

The aim of this study is to identify the perceptions of female primary school teachers on carrier barriers that stem from reasons related to “family”, “social structure”, “economic conditions”, “school environment and neighborhood”, and “education, gender, working hours, age, and marital status”. The population in this research consists of 406 teachers who work at 25 primary schools in the Bayrampaşa district in İstanbul and who were selected through simple random sampling out of 950 teachers working in the same district. The research is quantitative by nature. A questionnaire that consists of 31 items was used in the research. The scale was developed by Köstek. The items in the questionnaire were 5-point Likert type. T- test and Single-sided Variance were used for data analysis and values such as percentage, frequency, medium, and standard deviation were computed. Based on the data, it was found that female teachers experienced medium level carrier barriers due to “family”, “education, gender, working hours, age and marital status” and low level carrier barriers due to “social structure”, “school environment and neighborhood conditions” and “economical circumstances”. Significant differences in the variables gender, number of children and length of service were also found.

**Key Words:** Female teacher, carrier, making a carrier, carrier barrier

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Cep: 05355537910, E-mail: gunduz0735@hotmail.com

## 1. GİRİŞ

Kariyer, bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca her hangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanması olarak tanımlanmaktadır (Aytaç,1997). Kariyer, aynı zamanda bireyin çalıştığı işteki konumunu, tutum ve davranışlarını da gösterir. Bir işte çalışan insanlarda kariyer yapma, işte yükselme eğilimi her zaman var olmuştur ve var olmaya da devam edecektir. Bu eğilim insanın doğasından kaynaklanmaktadır.

Kariyer seçiminde ve kariyer sürecinin oluşumunda bireyi yönlendiren içsel (kişiliğin oluşumunda etki yapmış olan duygular, düşünceler, başarılar) ve dışsal (aile, çevre, eğitim, sosyo-ekonomik olgular vb.) faktörlerden söz edilebilir (Kaynak, 1997). Çalışanları örgüt içinde motive edebilmek için, bireylerin kariyer haritaları, amaç ve planlamaları hakkındaki istek ve arzularını bilmek, kariyer gelişimi için oldukça önem taşımaktadır (Varol, 2001). Bu konu, yönetim biriminde bulunanların çok hassas olmalarını gerektirir. Çünkü kariyer geliştirmenin örgüt açısından önemli yararları bulunmaktadır.

Kariyer geliştirme ile örgütte mal ve hizmetlerin sayısı ve kalitesi artar, kazalar azalır, enerji tasarrufu sağlanır, örgütte çalışanlar arasında olumlu ilişkiler gelişir, bireylerin bilgi ve becerileri artar, işgörenlerin moralleri yükselir, meslekte daha kolay ilerleme olanağı sağlanır ve işten doyum artar (Baron,1989; Aktaran: Çankır, 2003). Bu nedenle işgörenlerin bireysel gelişme çabaları örgüt içi ve dışı eğitsel çabalarla desteklenmelidir (Sabuncuoğlu, 1991).

Amacı insan yetiştirmek olan öğretmenlerin de hem eğitim sistemini hem de kendilerini geliştirmeleri yönünden kariyer yapmalarının sağlanması gerekmektedir. Ancak kariyer sürecinin önünde birtakım engellerin olduğunu da kabul etmek gerekir. Kadın olma özelliğinden ve yüklenen misyondan dolayı kadın öğretmenlerin bu engellerle daha çok karşılaştıkları belirtilmektedir (Aldemir ve diğerleri, 2001; Alkan, 1981; Aytaç, 2001; Eyuboglu, 1999; Mavin, 2001; Mohan, 2001; Şimşek ve diğerleri, 2004; TÜSİAD, 2000; Usluer, 2000; Wentling, 2003; Wirth, 2004). Bu çalışmada, mevcut kadronun yarısına yakını oluşturulan kadın öğretmenlerin (MEB, 2008), kariyer engelleri üzerinde durulmuştur.

Literatürden de yararlanarak, kadın öğretmenlerin kariyer yapma sürecinde karşılaştıkları muhtemel engelleri “ailevi”, “toplumsal”, “ekonomik” nedenler ile “okul ortamı ve çevre” koşulları, “eğitim durumu, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumu” olarak sıralamak olasıdır. Aşağıda da bunlara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

### Ailevi Nedenlerden Kaynaklı Kariyer Engelleri

Kadının öğretmenlerin, günün büyük bir kısmını okullarında çalışarak geçiriyor olmaları, onların ev ve aileye karşı sorumluluklarını hafifletmez. Ev işlerinin de büyük bir bölümü kadına bırakılmıştır. Bu anlamda aile faktörü kariyerin önünde en büyük engeli oluşturmaktadır. Toplumsal yapıdaki bu cinsiyete dayalı rol yüklemeleri nedeniyle, aile içinde erkek egemen yapı çoğunlukla ağırlığını sürdürmektedir (Özkalp 1991). Bu anlayışta erkekler kadının üstün konuma gelmesini kabul edemez ve kadının enerjisini eve çekmek için sorun yaratır (Ayan, 2000). Bu ataerkil bir yapının varlığının devamı demektir. Bu kavram, yalnızca kadının emeğinin değil, aynı zamanda kadının cinselliğinin, bedeninin ve doğurganlığının denetlendiği bir toplumsal sisteme gönderme yapmaktadır (Berktaş, 1996). Ataerkil sistem “anneliği” kadının en temel ve öncelikli toplumsal rolü olarak tanımlamış ve kadının birincil sorumluluğunun ev işleri, aile, çocuk ve yaşlı bakımı olduğunu belirtmiştir (Erkanlı, 2002). Burada, işte sorumluluk alma, başarı gösterme ve kariyer yapma çoğunlukla erkekte beklenmektedir (Kurtsan, 2000). Bu beklentiler, ev ve çocuklarına bakmakla birinci derecede sorumlu görülen kadınlar üzerinde baskı yaratmaktadır (Gill ve Davidson, 2001). Çalışan kadınların eve ve ailesine karşı olan birinci sorumlulukları çalışma yaşamının ilk on ile on beşinci yılları arasında kendisini baskın olarak

hissetirmekte ve kadın çalışan kariyer planını ancak bu sorumluluklarından bir ölçüde kurtulabildiği yaşlarda yapabilmektedirler (Çarıkçı, 2001). Bu aşamadan sonra da kadın öğretmenlerde bundan sonra kariyer yapsam ne olur düşüncesinin ağırlık kazandığı söylenebilir.

Kadın öğretmenler enerjilerinin büyük bir kısmını ev ve aileye karşı olan sorumluluklarını yerine getirirken harcamaktadırlar. Dolayısıyla da daha fazla sorumluluk ve zaman gerektirecek işlerden kaçınmaktadırlar (Erkanlı, 2002).

### Toplumsal Yapıdan Kaynaklı Kariyer Engelleri

Kadın öğretmenler, toplumsal yapıdan kaynaklı çeşitli şekillerde kendini hissettiren kariyer engeli ile karşılaşmaktadırlar. Tarihi bir süreçte oluşan bu engeller, çoğu kez dolaylı yollardan kendini göstermektedir.

Türklerde kadınlar İslamiyet öncesinde erkeklerle eşit oranda toplumsal hayatın içinde yer alırken, hükümdar olabılırken, törenlerde, toplantılarda, ayinlerde, savaş ve barış görüşmelerinde yer bulurken, Nizamülmülk ile beraber akıl yönünden eksik olarak görülmüşlerdir (Doğramacı, 1997). Bundan sonra toplum, kadından sadece iyi bir eş ve anne olmasını beklemiştir. Bu da, toplumun gelişme ve ilerlemesini engellemiştir (İnan, 1982). Toplumsal cinsiyet yaklaşımı, kadın ve erkeği farklı şekilde toplumsallaştırmıştır. Buna bağlı olarak kadın ve erkeğin iş hayatında farklı eğilimler sergilemelerine neden olmuştur. Toplumsal cinsiyet düzeni ile şekillenen yapı içinde, kadınlar aleyhine oluşan ayrımcılık, tüm toplumsal sistemde, örgütsel düzeyde, iş ve meslek düzeyinde, çalışma ilişkilerinde, yaşamın her alanında görülmektedir (Savcı, 2000). Dolayısıyla kadın öğretmenler de kariyer yapma sürecinde bu yapıdan olumsuz yönde etkilenmişlerdir.

### Okul Ortamı ve Çevreden Kaynaklı Kariyer Engelleri

Okullarında kendilerine karşı var olan önyargılı davranış ve tutumların yarattığı engellerden dolayı, kadın öğretmenlerin kariyer yapma cesareti kırılmakta ve yükselmeleri engellenmektedir.

Kariyer ve iş tanımlarının erkek değerlerine ve erkek ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tanımlanmış olmasından (Rutherford, 2001) dolayı, kadınlar çalışma ortamında erkek egemen kültürün yarattığı bir baskı ile karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler (Appelbaum, Audet ve Miller, 2003). Kadın öğretmenler, kariyer sürecinde okul ortamında ve çevrede bulunanların olumsuz tutumlarından etkilenmektedirler. Ataay (1998), üst düzeydeki erkeklerin kadınlarla çalışmaktan kendilerini rahatsız hissetmelerini, kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları en önemli ve soyut engellerden biri olarak olarak göstermiştir. Buradan hala yöneticilerin kadın çalışanlara karşı önyargılarının bulunduğunu söylemek mümkündür.

### Ekonomik Kökenli Kariyer Engelleri

Kariyer sürecinin belli bir harcamayı gerektirdiğini kabul etmek gerekir. Ancak kariyer yaparken harcanan para ve emeğin kariyer sonucunda dönüşünün düşük ve yeterli olmayışı, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde ciddi bir engel olarak görülmektedir.

Kariyer gelişimi için yapılan harcamalarının ev bütçesini zorladığı durumlarda da sorunlar yaşanabilir. Özellikle evli kadın öğretmenlerin yapacakları harcamalar, hem ailece yapılan bir plana hem de karşılıklı rızaya bağlıdır. Bu durumda erkek eşin göstereceği olumsuz tavır, kadın öğretmenin kariyer sürecini olumsuz etkiler.

## Eğitim, Cinsiyet, Çalışma Saati, Yaş ve Medeni Durumdan Kaynaklı Kariyer Engelleri

Öğretmenlik eğitimiyle yetinme, eğitim programına bağlı kalma, bilgilerinin eskimiş olduğunun farkına varamama, öğrenmenin hazzına ulaşamama gibi öğretmenin kendisinden kaynaklı bazı kariyer engellerinin olduğunu da söylemek mümkündür (Başaran, 2000). Kadın öğretmenlerin kariyer çalışmaları, çevre genişlemesine, dolayısıyla da sosyal aktivitelerinin artmasına neden olabilir. Bu da kadının ev ve aileye karşı görevlerinde az da olsa gevşeme yaratabilir. Oysa kadınların çoğunlukla eşlerine destek olabilecekleri, aile ve ev işlerini aksatmayıcı nitelikte işlerde çalışmaları yeterli görülmektedir (Kurtsan, 2000). Toplumsallaşma ile kadına dayatılan bu cinsiyet rolleri, kadınların çalışma hayatına etki etmekte ve kariyer konusundaki beklentilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yine kadın çalışanların üst kademelere ilerlemesi cinsel kimliklerinden ve çalışan kadına olan tutumlardan dolayı engellenmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2004, s. 197). Geleneksel cinsiyete dayalı değer ve tutumların yanı sıra, erkek egemen örgütsel yapılarda kadınların kariyer gelişimlerini etkilemektedir.

Kadın öğretmenler, hem mesleki hem de ev işlerinden dolayı yoğun bir iş yükü altındadırlar. İş yükünün fazlalığı, hem ailesine karşı sorumluluğunu yerine getirmeye çalışan hem de kariyerini geliştirmeye çalışan kadına ek bir baskı yapmaktadır (Rutherford, 2001). Kadın öğretmenlerin, özellikle çocuk sahibi olanların iş yükü ve zaman baskısını hafifletmek için çalışma saatlerinin düzenlenmesi gerekmektedir.

Belirli bir yaşı geçtiğine inanan kadın öğretmenlerin, kariyer yapma yaşını geçtim düşüncelerine kapılmaları da kariyer gelişiminin önünde bir engel olarak görülebilir.

Burada, ilköğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin yukarıda belirtilen alanlara ilişkin olarak ne düzeyde kariyer engeli yaşadıklarının bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınmasının önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Buna göre yapılan çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden”, “toplumsal yapıdan”, “ekonomik durumdan”, “okul ortamı ve çevre koşullarından”, “eğitim cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan” dolayı ne düzeyde kariyer engeli yaşadıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla yapılan çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- 1-Öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden”, “toplumsal yapıdan”, “ekonomik durumdan”, “okul ortamı ve çevre koşullarından” ve “eğitim cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan” dolayı yaşadıkları kariyer engeline ilişkin genel algıları nelerdir?
- 2-Öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden”, “toplumsal yapıdan”, “ekonomik durumdan”, “okul ortamı ve çevre koşullarından” ve “eğitim cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan” dolayı yaşadıkları kariyer engellerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, çocuk sayısı, mesleki kıdem, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İstanbul İli, Bayrampaşa İlçesi'ne bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin kariyer engellerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından, araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakası Bayrampaşa İlçesinde bulunan 25 ilköğretim okulunda görev yapan (n=950) öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise, İstanbul İli Avrupa yakası Bayrampaşa İlçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle, Basit Tesadüfi Örnekleme yöntemiyle seçilen (n=450) öğretmen oluşturmaktadır. Dağıtılan 450 ölçme aracından sadece 406'sı geri dönmüş ve 406'sı da geçerli sayılmıştır.

### 2.3. Verileri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Köstek (2007) tarafından geliştirilen “Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte kadın öğretmenlerin kariyer engellerine ilişkin 31 madde bulunmaktadır. Ölçek, “aile kaynaklı kariyer engelleri”, “okul ve çevre kaynaklı kariyer engelleri”, “toplumsal yapıdan kaynaklı kariyer engelleri”, “ekonomik nedenlerden kaynaklı kariyer engelleri” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum kaynaklı kariyer engelleri” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur. Uygulanan ölçek sonucunda verilerin çözümü, beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Beşli ölçekteki dört aralık için (5-1=4) hesaplanan aralık katsayıları ise şöyledir (4/5=0,80): Hiç engellemez 1.00-1.79, biraz engeller 1.80- 2.59, orta düzeyde engeller 2.60-3.39, çok engeller 3.40-4.19 ve tam engeller 4.20-5.00 aralıklarındadır. Ölçeğin bütününe Cronbach Alpha katsayısı 0.92'dir. Alt boyutlar için ise, “aile kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.86; “okul çevre kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.83; “toplumsal yapıdan kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.81; “ekonomik nedenlerden kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.77; ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin tüm maddeleri bazında Alpha katsayısı 0.94 olarak hesaplanırken, “aile kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.89; “okul çevre kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.81; “toplumsal yapıdan kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.85; “ekonomik nedenlerden kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.86; “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum kaynaklı kariyer engelleri” için Cronbach Alpha katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 11.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

- 1-Araştırmada, “Öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin ailevi nedenlerden, toplumsal yapıdan, ekonomik durumdan, okul ortamı ve çevre koşullarından, eğitim cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan dolayı yaşadıkları kariyer engeline ilişkin genel algıları nelerdir?” şeklinde birinci alt problem için sorulara verilen yanıtların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- 2-Araştırmada, “Öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin ailevi nedenlerden, toplumsal yapıdan, ekonomik durumdan, okul ortamı ve çevre koşullarından, eğitim cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan dolayı yaşadıkları kariyer engeline ilişkin algıları arasında cinsiyet, çocuk sayısı, mesleki kıdem, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemi için, cinsiyet değişkenine ilişkin t testi, çocuk sayısı, mesleki kıdem, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi



(Anova) yapılmış, farklılığın çıktığı durumlar için ise Tukey HSD testi uygulanmıştır. Çalışmaya ilişkin anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmış ve sonuçlar bu bağlamda yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Katılımcıların, 212 kadın, 194 erkektir. 140'nin 1 çocuğu, 126'nın 2 çocuğu, 28'nin 3 çocuğu olduğu halde, 112'nin de hiç çocuğu yoktur. Öğretmenlerin, 174'ü 6-10 yıl, 117'si 11-15 yıl, 47'i 16-20 yıl, 22'si 21-25 yıl, 46'sı da 26 ve üstü kıdeme sahiptirler. Eğitim durumu olarak, öğretmenlerin 46'ı ön lisans, 344'ü lisans, 13'ü yüksek lisans mezunlardır. Yine katılımcıların 174'ü 1-3 kez 117'si 4-6 kez, 47'si 7-10 kez, 22'si 11'den fazla hizmet içi eğitim alırken, 46'sı da hiç hizmet içi eğitim almamıştır.

**Tablo 1.** Kadın Öğretmenlerin Ailevi Nedenlerden Dolayı Yaşadıkları Kariyer Engeline İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	Algılama Düzeyleri						$\bar{X}$	SS
	f	f	f	f	f	f		
	%	%	%	%	%	%		
1.Çocuk bakımı sorumluluğunun, kadınların üzerinde olması	24	74	90	170	48	406	3.35	1.08
2.Kadınların, ev yaşamına daha bağlı olmaları	63	88	133	95	27	406	2.83	1.14
3.Kadınların, ev işlerini ve anneliği ihmal etme endişesi.	37	76	116	133	44	406	3.17	1.13
4.Kadınların, aile içindeki görevlerini aksatırım düşüncesi.	44	93	132	108	29	406	2.96	1.10
5.Kadınların, eve yönelik işleri kendi görevleri gibi algılaması	43	71	140	110	42	406	3.09	1.13
6.Kadınların, aile içinde huzursuzluk çıkar düşüncesi	78	103	112	68	45	406	2.75	1.25
7. Evlilik	94	115	106	60	31	406	2.55	1.21
<b>ORTALAMA</b>							<b>2.9</b>	<b>.89</b>

Tablo incelendiğinde, öğretmen algılarına göre, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden” dolayı  $\bar{X}=2,96$  ortalama ile “orta” düzeyde kariyer engelleri yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden” dolayı karşılaştıkları kariyer engellerine ilişkin “evlilik” maddesine  $\bar{X}=2,55$  ortalama ile “biraz” düzeyinde engeller yönünde en düşük katılımı gösterirken, en büyük engel olarak  $\bar{X}=3,35$  ortalama ile “çocuk bakımı sorumluluğunun kadınların üzerinde olmasını” göstermişlerdir. Burada öğretmenler, “evliliğin” diğer maddelere göre daha az kariyer engeli yarattığını vurgularken, “çocuk bakımı sorumluluğunu” en büyük engel olarak görmüşlerdir. Bunda ataerkil düşüncenin, anneliğin ve dolayısıyla da çocuk bakımının, kadının en temel ve öncelikli toplumsal rolü olarak görmesinin etkisi vardır denebilir.

**Tablo 2.** Kadın Öğretmenlerin Toplumsal Yapıdan Dolayı Yaşadıkları Kariyer Engeline İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	Algılama Düzeyleri						$\bar{X}$	SS
	Hiç Engellemez	Biraz Engeller	Orta Düzeyde	Çok Engeller	Tam Engeller	Toplan		
	f	f	f	f	f	f		
	%	%	%	%	%	%		
8.Eğitim kurumlarında, kadın öğretmenlerin kariyer yapma girişimlerinin desteklenmemesi	124	94	88	56	44	406	2.51	1.33
9.Toplumsal yapımızın, kariyer yapmayı erkek işi olarak kabul etmesi	117	98	91	59	41	406	2.52	1.31
10.Kadın öğretmenlerin kariyer yapmayı, sadece erkek işi olarak algılaması	28,8	24,1	22,4	14,5	10,1	100		
10.Kadın öğretmenlerin kariyer yapmayı, sadece erkek işi olarak algılaması	175	95	66	42	28	406	2.14	1.26
11.Toplumda yaygın olarak öğretmenlik işinin kadınlara göre olduğu düşüncesi	43,1	23,4	16,3	10,3	6,9	100		
11.Toplumda yaygın olarak öğretmenlik işinin kadınlara göre olduğu düşüncesi	144	94	98	41	29	406	2.30	1.24
12.Kadın öğretmenlerin, kariyer yapmaları sonucu okul çevresine söz geçiremem düşüncesi	35,5	23,2	24,1	10,1	7,1	100		
12.Kadın öğretmenlerin, kariyer yapmaları sonucu okul çevresine söz geçiremem düşüncesi	220	78	52	38	18	406	1.90	1.19
12.Kadın öğretmenlerin, kariyer yapmaları sonucu okul çevresine söz geçiremem düşüncesi	54,2	19,2	12,8	9,4	4,4	100		
<b>ORTALAMA</b>							<b>2.27</b>	<b>1.00</b>

Tabloda, öğretmen algılarına göre, kadın öğretmenlerin “toplumsal yapıdan” dolayı  $\bar{X}=2,27$  ortalama ile “biraz” düzeyinde kariyer engeli yaşadıkları görülmektedir. Burada en büyük engel olarak  $\bar{X}=2,52$  ortalama ile “toplumsal yapımızın, kariyer yapmayı erkek işi olarak kabul etmesi” görülürken, en düşük engel olarak da  $\bar{X}=1,90$  ortalama ile “kadın öğretmenlerin, kariyer yapmaları sonucu okul çevresine söz geçiremem” düşüncesi görülmektedir. Toplumsal anlayışın, kadınların çoğunlukla eşlerine destek olmaları, aile ve ev işlerini aksatmayıcı nitelikte işlerde çalışmaları, işte sorumluluk alma, başarı gösterme ve kariyer yapma işinin çoğunlukla erkekten beklenmesi yönünde olması, böyle bir algının ortaya çıkmasına neden olmuştur denebilir. Toplumumuz daha çok erkek egemen bir toplum özelliği gösterdiği için önemli işlerin yapılması genelde erkeklerden beklenmektedir.

**Tablo 3.** Kadın Öğretmenlerin Okul Ortamı ve Çevreden Dolayı Yaşadıkları Kariyer Engeline İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	Algılama Düzeyleri						$\bar{X}$	SS
	f	f	f	f	f	f		
	%	%	%	%	%	%		
13.Kariyer yapma çalışmalarının zamanlamasının kadın öğretmenlere uymaması	93	117	110	62	24	406	2.52	1.17
14.Kariyer yapma faaliyetlerine, yöneticilerin genellikle erkekleri uygun görmesi	22,9	28,8	27,1	15,3	5,9	100		
14.Kariyer yapma faaliyetlerine, yöneticilerin genellikle erkekleri uygun görmesi	106	87	92	73	48	406	2.67	1.34
15.Meslekte kariyer yapan kadın öğretmenlerin sayısının az oluşu	26,1	21,4	22,7	18,0	11,8	100		
15.Meslekte kariyer yapan kadın öğretmenlerin sayısının az oluşu	128	95	98	63	22	406	2.39	1.22
16.Kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarına, okul çalışanlarının olumsuz yaklaşması	31,5	23,4	24,1	15,5	5,4	100		
16.Kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarına, okul çalışanlarının olumsuz yaklaşması	173	100	74	36	23	406	2.10	1.21
17.Erkek öğretmenlerin kariyer yapmış kadın öğretmenlere karşı olumsuz tavır takınmaları	42,6	24,6	18,2	8,9	5,7	100		
17.Erkek öğretmenlerin kariyer yapmış kadın öğretmenlere karşı olumsuz tavır takınmaları	197	96	56	33	24	406	1.99	1.21
<b>ORTALAMA</b>							<b>2.33</b>	<b>.93</b>

Tabloya göre öğretmenler, kadın öğretmenlerin “okul ortamı ve çevre koşulları” nedeni ile  $\bar{X}=2,33$  “biraz” düzeyinde kariyer engeli yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler en büyük engel olarak  $\bar{X}=2,67$  ortalama ile “kariyer yapma faaliyetlerine,

yöneticilerin genellikle erkekleri uygun görmesini” vurgularken, en düşük engel olarak da  $\bar{x}=1,99$  ortalama ile “erkek öğretmenlerin kariyer yapmış kadın öğretmenlere karşı olumsuz tavır takınmalarını” vurgulamışlardır. Kariyer yapma faaliyetlerine, yöneticilerin genellikle erkekleri uygun görmesi yönündeki algının oluşmasında, müdürlerin çeşitli nedenlerden dolayı kadın öğretmenlere karşı olan tutum ve davranışlarından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle erkek yöneticilerin kadınlar hakkındaki olumsuz düşünceleri, kadınların çalışma hayatında yükselmelerine engel olmaktadır (Karaca, 2007).

“Erkek öğretmenlerin kariyer yapan kadın öğretmenlere karşı olumsuz tavır takınmalarının”, kadınların kariyer yapmalarının önünde en düşük engelleyici olarak görülmesini, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının kanıksanması olarak açıklamak mümkündür.

**Tablo 4.** Kadın Öğretmenlerin Ekonomik Nedenlerden Dolayı Yaşadıkları Kariyer Engeline İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	Algılama Düzeyleri						$\bar{x}$	SS
	Hiç Engellemez	Biraz Engeller	Orta Düzeyde	Çok Engeller	Tam Engeller	Toplan		
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
18.Kariyer yapmanın maddi boyutunun yüksek oluşu	101 24,9	93 22,9	94 23,2	78 19,2	40 9,9	406 100	2.66	1.30
19.Kariyer yaparken harcanan paranın, kariyer sonrası dönüşünün düşük olması	83 20,4	100 24,6	99 24,4	86 21,2	38 9,4	406 100	2.74	1.26
20.Ekonomik gücün genelde erkekte olması	107 26,4	109 26,8	86 21,2	57 14,0	47 11,6	406 100	2.57	1.32
21.Kadınların kariyer yapmalarının aile, toplum ve çevre tarafından olumlu bulunmaması	135 33,3	104 25,6	95 23,4	50 12,3	22 5,4	406 100	2.31	1.20
22.Kariyer gelişim planlarının genelde erkeğe yönelik olarak yapılması	120 29,6	100 24,6	91 22,4	59 14,5	36 8,9	406 100	2.48	1.29
23.Erkek egemen kültür oluşu	99 24,4	101 24,9	84 20,7	74 18,2	48 11,8	406 100	2.68	1.33
24.Kadına karşı olan cinsiyet ayrımı	125 30,8	85 20,9	99 24,4	55 13,5	42 10,3	406 100	2.51	1.32
ORTALAMA							2.56	.96

Öğretmenler, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde “ekonomik nedenleri”  $\bar{x}=2,56$  ortalama ile “biraz” düzeyinde engeller bulmuşlardır. Tabloda, en büyük engel olarak  $\bar{x}=2,74$  ortalama ile “kariyer yaparken harcanan paranın, kariyer sonrası dönüşünün düşük olması” ve en düşük engel olarak da  $\bar{x}=2,31$  ortalama ile “kadınların kariyer yapmalarının aile, toplum ve çevre tarafından olumlu bulunmaması” görülmektedir. Ev ve aile işlerinin çok büyük bir kısmının sorumluluğunun yanında, özel gayretle yapılan kariyer sonucunda emeğin karşılığı doğal olarak beklenir. Kariyer aşamalarında yapılan maddi harcamaların, kariyer sonrası dönüşünün yeterli olmayışının bu düşüncenin oluşmasında belirleyici olduğu söylenebilir. Gerçekte insan doğası gereği, harcadığı emeğinin karşılığını almak ister, alamadığında da emeğini harcamaktan kaçınır.

Kadın öğretmenler zaten ekonomik olarak belli bir güce sahip olduğundan, “ekonomik nedenler”, kadın öğretmenlerin kariyerleri önünde “biraz” düzeyinde engeller bulunmuştur.

**Tablo 5.** Kadın Öğretmenlerin Eğitim, Cinsiyet, Çalışma Saati, Yaş ve Medeni Durumdan Dolayı Yaşadıkları Kariyer Engeline İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	Algılama Düzeyleri						$\bar{x}$	SS
	Hiç Engellemez	Biraz Engeller	Orta Düzeyde	Çok Engeller	Tam Engeller	Toplan		
	f %	f %	f %	f %	f %	f %		
25.Kadın öğretmenlerin aldıkları eğitime bağlı olarak sosyal aktivitelerinin artması	90 22,2	105 25,9	114 28,1	68 16,7	29 7,1	406 100	2.60	1.20
26.Aile ve okuldaki çocukların eğitiminin fazla zaman alması	51 12,6	102 25,1	121 29,8	91 22,4	41 10,1	406 100	2.92	1.17
27.Öğretmenlik mesleğinin çalışma saati dışında da, mesleğe dönük çalışmalar yapmayı zorunlu kılması	51 12,6	100 24,6	116 28,6	96 23,6	43 10,6	406 100	2.95	1.18
28.Belirli bir yaşı geçtiğine inanan kadın öğretmenlerin, kariyer yapma yaşını geçtim düşüncelerine kapılmaları	47 11,6	86 21,2	97 23,9	101 24,9	75 18,5	406 100	3.17	1.27
29.Kadın öğretmenlerin, mesleki birikimlerini yeterli görmeleri	113 27,8	97 23,9	115 28,3	60 14,8	21 5,2	406 100	2.45	1.18
30.Kariyer yapma işinin genellikle gençlerle özdeşleştirilmesi	75 18,5	120 29,6	91 22,4	73 18,0	47 11,6	406 100	2.74	1.27
31.Kariyer yapma çalışmalarına, genellikle bekâr öğretmenlerin tercih edildiği inancı	97 23,9	105 25,9	94 23,2	62 15,3	48 11,8	406 100	2.65	1.31
ORTALAMA							2.78	.91

Tabloda, öğretmenler, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde “eğitim, cinsiyet, çalışma saatini, yaş ve medeni” durumu  $\bar{x}=2,78$  ortalama ile “orta” düzeyde engeller bulmuşlardır. Burada en büyük engel olarak  $\bar{x}=3,17$  ortalama ile “belirli bir yaşı geçtiğine inanan kadın öğretmenlerin, kariyer yapma yaşını geçtim düşüncelerine kapılmaları” görülürken, en düşük engel olarak da  $\bar{x}=2,45$  ortalama ile “kadın öğretmenlerin, mesleki birikimlerini yeterli görmeleri” görülmüştür. Belirli bir yaşı geçtiğine inanan kadın öğretmenlerin, kariyer yapma yaşını geçtim düşüncelerine kapılmalarının en büyük engelleyici olarak görülmesinde, kadınların eve ve ailesine karşı olan sorumlulukları çalışma yaşamının ilk on ile on beşinci yılları arasında kendisini baskın olarak hissettirmesidir. Bu ağır sorumluluk sürecinde kendilerini geliştirmeleri yönünde bir çalışmanın yapılması ertelenebilmektedir. Yine on, on beş yıl kıdeme sahip kadın öğretmenlerin artık emeklilik zamanlarının yaklaşmış olmasının da etkisi düşünülebilir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkenine Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
Ailevi Nedenler	Kadın	212	3.23	.89	6.88	.00**
	Erkek	194	2.65	.79		
Toplumsal Yapı	Kadın	212	2.37	1.12	2.05	.04*
	Erkek	194	2.17	.85		
Okul Ve Çevre	Kadın	212	2.47	1.03	3.03	.00*
	Erkek	194	2.19	.80		
Ekonomik Nedenler	Kadın	212	2.65	1.07	1.83	.06
	Erkek	194	2.47	.82		
Eğitim, Çalışma Saati, Yaş Ve Medeni Durum	Kadın	212	2.87	1.00	2.08	.03*
	Erkek	194	2.68	.80		

\*p<0.05 \*\*p<0,01

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, “ailevi nedenler”, “toplumsal yapı”, “okul ve çevre” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin, “ekonomik nedenler” alt boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden” dolayı yaşadıkları kariyer engelini algılamaları arasında anlamlı bir fark vardır ( $p<0.05$ ). Farklılığa kadın öğretmenlerin algıları neden olmuştur. Kadın öğretmenler ( $\bar{X}=3,23$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=2,65$ ) göre “ailevi nedenlerden” dolayı daha çok kariyer engeli yaşadıklarını düşünmektedirler. Bu algının oluşmasına, kadın öğretmenlere toplumsal yapıdaki cinsiyete dayalı rol yüklemeleri nedeniyle, ev işleri, aile, çocuk ve yaşlı bakımı, eşlerine destek olma sorumluluklarının ağırlıklı olarak verilmesi neden olmuş olabilir. Yine kadın öğretmenler evliliklerinin ilk on ile on beşinci yıllarında bu sorumlulukları baskın olarak hissetmektedirler.

Öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “toplumsal yapıdan” kaynaklı yaşadıkları kariyer engelini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Kadın öğretmenlerin algıları bu farklılığı yaratmıştır. Kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2,37$ ), erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}=2,17$ ) “toplumsal yapının” kariyer yapma konusunda kendilerini daha çok engellediğini düşünmektedirler. Toplumsal anlayışın, kadınların çoğunlukla aile ve ev işlerini aksatmayıcı işlerde çalışması, işte sorumluluk alma, başarı gösterme ve kariyer yapma işinin çoğunlukla erkekten beklenmesi yönünde olması bunda etkili olmuştur denebilir.

Kadın öğretmenlerin, “okul ve çevreye” bağlı olarak yaşadıkları kariyer engeline ilişkin öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Farklılık kadın öğretmenlerin algılarından kaynaklanmaktadır. Kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2,47$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=2,19$ ) göre, kariyer yapmada “okul ve çevrenin” engelleyici etkisini daha çok hissettiklerini vurgulamışlardır. Bunda kadın öğretmenlerin okul ortamı ve çevreden aldıkları tepkinin etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” nedeniyle yaşadıkları kariyer engelini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Burada da farklılığı kadın öğretmenlerin algıları yaratmıştır. Kadın öğretmenler ( $\bar{X}=2,87$ ), belirtilen konularda erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2,68$ ), kariyer yapma konusunda daha çok engellendiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin, “ekonomik nedenler” alt boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunda kariyer yapmanın ekonomik olarak belli bir bedelinin olduğunun taraflarca kabullenişinin etkisi vardır denebilir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin, Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Ailevi Nedenler	Gruplar Arası	7.52	3	2.50	3.16	.02*
	Gruplar İçi	318.81	402	.79		
	Toplam	326.33	405			
Toplumsal Yapı	Gruplar Arası	16.72	3	5.57	5.67	.00*
	Gruplar İçi	395.00	402	.98		
	Toplam	411.72	405			
Okul Ve Çevre	Gruplar Arası	11.42	3	3.80	4.43	.00*
	Gruplar İçi	345.35	402	.85		
	Toplam	356.77	405			
Ekonomik Nedenler	Gruplar Arası	20.66	3	6.88	7.73	.00*
	Gruplar İçi	358.16	402	.89		
	Toplam	378.83	405			
Eğitim Çalışma Saati, Yaş Ve Medeni Durum	Gruplar Arası	19.72	3	6.57	8.24	.00*
	Gruplar İçi	320.79	402	.79		
	Toplam	340.51	405			

\* $p<0.05$  , \*\* $p<0,01$

Öğretmenlerin çocuk sayısı değişkenine göre, “ailevi nedenler”, “toplumsal yapı”, “okul ve çevre”, “ekonomik nedenler” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çocuk sayısı değişkenine göre, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlere” bağlı olarak yaşadıkları kariyer engeline ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış, farkın kaynağını 3 çocuklu öğretmenler ile 2 çocuklu öğretmenler oluşturmuştur. Burada 3 çocuklu öğretmenler, 2 çocuklulara göre “ailevi nedenleri” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde daha engelleyici bulmuşlardır. Ailede çocuk bakımı sorumluluğunun kadının üzerinde olması, kadını yapacağı diğer işlerden alıkoymaktadır. Bunu üç çocuklu olanlar daha iyi fark etmişlerdir.

Aynı değişkene göre öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “toplumsal yapı” ve “ekonomik nedenlerden” dolayı yaşadıkları kariyer engeline ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını 1 çocuklu öğretmenler ile 2 çocuklu öğretmenler oluşturmaktadır. 1 çocuklu öğretmenler, 2 çocuklulara göre, “toplumsal yapının” ve “ekonomik nedenlerin” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde daha büyük bir engel olduğunu belirtmişlerdir.

Yine çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin, “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” ile “okul ve çevreden” kaynaklı karşılaştıkları kariyer engeline ilişkin algılamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farkın kaynağını 1 çocuklu öğretmenler ile 3 çocuklu öğretmenler oluşturmaktadır. 1 çocuklu öğretmenler, 3 çocuklulara göre “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” ile “okul ve çevreyi” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde daha engelleyici bulmuşlardır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Ailevi Nedenler	Gruplar Arası	3.04	4	.76	.94	.43
	Gruplar İçi	323.28	401	.80		
	Toplam	326.33	405			
Toplumsal Yapı	Gruplar Arası	12.39	4	3.10	3.11	.01*
	Gruplar İçi	399.32	401	.99		
	Toplam	411.72	405			
Okul Ve Çevre	Gruplar Arası	8.50	4	2.12	2.44	.04*
	Gruplar İçi	348.26	401	.86		
	Toplam	356.77	405			
Ekonomik Nedenler	Gruplar Arası	4.67	4	1.16	1.25	.28
	Gruplar İçi	374.15	401	.93		
	Toplam	378.83	405			
Eğitim Çalışma Saati, Yaş Ve Medeni Durum	Gruplar Arası	10.67	4	2.66	3.24	.01*
	Gruplar İçi	329.84	401	.82		
	Toplam	340.51	405			

\*p&lt;0.05 \*\*p&lt;0,01

Tablo değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, “toplumsal yapı”, “okul ve çevre” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmenlerin, “ailevi nedenler” ve “ekonomik nedenler” alt boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin “toplumsal yapıdan” dolayı yaşadıkları kariyer engeline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış, farkın kaynağını 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur. Burada 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 26 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden “toplumsal yapıyı” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde daha engelleyici bulmuşlardır. Aynı değişkene göre, öğretmenlerin “okul ve çevreye” ilişkin görüşleri ile “toplumsal yapıya” ilişkin görüşleri benzer sonuçlar vermiştir.

Kadın öğretmenlerin “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum” nedeniyle karşılaştıkları kariyer engeline ilişkin öğretmen algıları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın kaynağını 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur. Burada 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 26 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden, “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durumu” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde daha engelleyici bulmuşlardır. Mesleki kıdem değişkenine göre, “ailevi” ve “ekonomik nedenlere” ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4. TARTIŞMA

Öğretmen algılarına göre, ilköğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden”, “toplumsal yapıdan”, “ekonomik durumdan”, “okul ve çevreden” ve “eğitim, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan” dolayı ne düzeyde kariyer engeli yaşadıklarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden”

dolayı  $\bar{X}=2,96$  ortalama ile “orta” düzeyde kariyer engeli yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonucu Ayan’ın (2000) yaptığı ve “bir kadının öncelikli görevi, evine ve ailesine karşıdır” ifadesine, kadınların *kararsızım*, erkeklerin ise *katılıyorum* diyerek görüş belirttikleri çalışmayı dolaylı olarak desteklemektedir. Mohan’ın (2001) çalışmasında da kadınların lider olmasının önündeki en büyük engellerden biri olarak evdeki sorumlulukları gösterilmektedir. Yine Köstek’in (2007) yaptığı çalışma da “ailevi nedenlerin” kadınların kariyer gelişimini orta düzeyde engellediğini göstermektedir. Gönen ve Hablemit (2004)’e göre, kadınlar ev işlerinin yaklaşık yüzde 70’ini yapmaktadırlar. Bu tespit bile, “ailevi nedenlerin” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önündeki en büyük engellerden biri olduğunu göstermektedir. Mevcut öğretmen kadrosunun yarıya yakınına oluşturan kadın öğretmenlerin hem kendilerini geliştirme hem de işinde verimli olabilmesi için, kariyer gelişimleri konusunda önlerindeki engellerin bir şekilde kaldırılması gerekliliği vardır. İncelemeyen, araştırmayan, okumayan, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmeyen ve kısaca kendini geliştirmeyen öğretmenlerin sisteme katkıları sorgulanmaya muhtaçtır.

Araştırmaya katılanlar, “ailevi nedenleri” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde en büyük engel olarak görmektedirler. Bu sonuç (Berktaş, 1996; Çarıkçı, 2001; Erkanlı, 2002; Gill ve Davidson, 2001; Kurtsan, 2000; Özalp, 1991) tarafından da desteklenmektedir. Eker (1994), araştırmasında, ev işlerinin farklı alanlarında, kadınların, kadınlara özgü ev işlerine katılımlarının hem erkeklerle özgü ev işlerine katılımlarından, hem de erkeklerin kadınlara özgü ev işlerine katılımlarından daha fazla olduğunu belirlemiştir. Ev işlerinin paylaşımındaki eşitsizlik, işlerin çoğunu erkeklere kıyasla kadınların yapmasına neden olmaktadır (Thomson 1991). Dolayısıyla kadınlar yeterli desteği göremediklerinde kendilerini yetersiz hissedebilmekte, işe ve yaşama yabancılaşabilmektedirler (Büyükbeş ve diğerleri, 2002). Toplumsal yapı kadına birinci sorumluluk olarak, ev işleri, aile, çocuk ve yaşlı bakımı görevini vermiştir. Bu görev çalışan kadınlara daha ağır bir yük getirmiştir. Böyle ortamlarda kadın öğretmenlerin kariyer yapma şansları ya hiç yoktur, ya da çok sınırlı kalmaktadır. Zaten kadınlardan da istenen eşlerine destek olabilecekleri, aile ve ev işlerini aksatmayıcı nitelikte işlerde çalışmalarıdır. Aile ve ev işlerini aksatacak çalışmaların yapılması aile bireylerince hoş karşılanamayan bir durumdur. Kadın öğretmenlerin kariyer gelişimlerini tamamlamaları konusunda aile bireylerinin yardımcı olması özlenen bir durumdur.

Öğretmen algılarına göre, kadın öğretmenlerin “toplumsal yapıdan” dolayı  $\bar{X}=2,27$  ortalama ile “biraz” düzeyinde kariyer engeli yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç Köstek’in (2007) yaptığı araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Toplumsal yapının bireyler üzerindeki etkisini doğrudan gözlemleyebilmek bazen zor olabilir. Ancak, burada toplumsal yapının kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının üzerindeki engelleyici etkisinin azalarak da olsa hala var olduğunu söylemek mümkündür.

Kadın öğretmenlerin “okul ortamı ve çevre” koşulları nedeni ile  $\bar{X}=2,33$  ortalama olarak “biraz” düzeyinde kariyer engeli yaşadıklarını belirten öğretmen algılarına karşın, Köstek (2007) yaptığı benzer çalışmada bu engelin “orta” düzeyde yaşandığını tespit etmiştir. Geçen zaman içinde okul ortamının ve çevrenin kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarına ilişkin algılarında birtakım olumlu değişimler yaşanmış olabilir. Usluer’in (2000) yaptığı çalışmada gerek kadın gerekse erkek öğretmen ve yöneticilerin ‘ataerkil değerleri’ içselleştirdikleri görülmektedir. Buradan, kadınların, erkek yöneticilerin önyargılarına maruz kalmalarından dolayı, geleneksel olarak daha düzensiz kariyere sahip oldukları (Mavin, 2001) söylenebilir.

Katılımcılar, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde “ekonomik nedenleri”  $\bar{X}=2,56$  ortalama ile “biraz” düzeyinde engeller bulmuşlardır. Kariyer sürecinde ödenen bedelin, yapılan kariyerin durumuna bağlı olarak belli oranda bir geri dönüşü söz konusudur. Yapılan

harcama ile dönüşün miktarındaki uyum bireyleri teşvik açısından önemlidir. Bunun yanında kariyerin bir çeşit statü aracı olarak da düşünülmesi gerekir. Statü boyutundan bakıldığında ekonomik durumun engelleyici özelliği minimize olmuş olur.

Öğretmenler, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde “eğitim, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumu”  $\bar{x}=2,78$  ortalama ile “orta” düzeyde engeller bulmuşlardır. Türker’in (2007) yaptığı çalışmada “çalıştığım kurumda yükselme ve terfilerde cinsiyet ayrımcılığı yapılmaz” yargısına örneklemin %27,9 si kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum demişlerdir. Böylece kısmen de olsa, kadın çalışanların üst kademelere ilerlemesi cinsel kimliklerinden ve çalışan kadına olan tutumlardan dolayı engellenmiştir (Şimşek ve diğerleri, 2004). Boydak ve Akpınar (2002) tarafından yapılan çalışmaya göre de, ülkemizde ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin oranı % 44 olduğu halde, aynı okullardaki kadın yöneticilerin oranı sadece %5,7 ‘dir. Bu sonuç, Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü’nün (2001) verilerince de desteklenmektedir. Genel müdürlüğün verilerinde yönetici kadın oranı % 4 olarak verilmiştir. Buradan, kariyer yapmak isteyen kadın öğretmenlere, cinsiyetinden dolayı birtakım engellerin yaşatıldığını söylemek mümkündür.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “ailevi nedenlere”, “toplumsal yapıya”, “okul ve çevreye” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni duruma” ilişkin kadın öğretmenlerin yaşadıkları kariyer engellerini algılamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenler, bu boyutlara ilişkin olarak erkek öğretmenlerden daha çok kariyer geliştirme engeli ile karşılaştıklarını düşünmektedirler. Türker’in (2007) yaptığı çalışmada da yaş değişkeninin kariyer gelişiminde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Gerçek sorunla yüz yüze olan kadınların, sorunu algılamaları erkeklerden daha üst düzeyde olmuştur.

Genelde çocuk sayısı az olan öğretmenler, çocuk sayısı çok olan öğretmenlere göre, kadın öğretmenlerin, “toplumsal yapıdan”, “okul ve çevreden”, “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan” dolayı daha çok kariyer geliştirme engeli ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bir çocuklu öğretmenlerin, çocuk sayısı çok olan öğretmenlere göre, çevrelerinde gelişen olaylara karşı duyarlılıkları da farklılaşmıştır.

Mesleki kıdemi az olan öğretmenler, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin “toplumsal yapı” ile “okul ve çevre” etkisinden dolayı daha çok kariyer engeli yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunda kıdemi az öğretmenlerin hem kariyer gelişimlerini destekler tutumlarının hem de çevresine karşı olan duyarlılığının etkisi vardır denebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, kadın öğretmenlerin “ailevi nedenlerden” ve “eğitim durumu, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durumdan” dolayı “orta” düzeyde kariyer engeli yaşadıklarını belirtirken, “toplumsal yapıdan”, “okul ortamı ve çevreden” ve “ekonomik nedenlerden” dolayı da “biraz” düzeyinde kariyer engeli yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenler, “ailevi nedenleri” kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde en büyük engel olarak görürken, “ekonomik nedenleri” de en az engel olarak görmüşlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, “ailevi nedenlere”, “toplumsal yapıya”, “okul ve çevreye” ve “eğitim çalışma saati, yaş ve medeni duruma” ilişkin, kadın öğretmenlerin yaşadıkları kariyer engellerini algılamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden bu alt boyutlara ilişkin daha çok kariyer engeli ile karşılaştıklarını düşünmektedirler.

Çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin “ailevi nedenlere”, “toplumsal yapıya”, “okul ve çevreye”, “ekonomik nedenlere” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni duruma”

ilişkin kadın öğretmenlerin yaşadıkları kariyer engellerini algılamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Genelde az çocuklu öğretmenler çok çocuklulara göre kadın öğretmenlerin belirtilen alanlara ilişkin daha çok kariyer yapma engeli yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin “toplumsal yapı”, “okul ve çevreye” ve “ekonomik nedenlere” ve “eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni duruma” ilişkin kadın öğretmenlerin yaşadıkları kariyer engellerini algılamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Burada mesleki kıdemi az olan öğretmenler, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden, “toplumsal yapı” ile “okul ve çevreyi” kadın öğretmenlerin kariyer geliştirmesinde daha engelleyici bulmuşlardır.

Çalışmaya ilişkin olarak şu öneriler getirilebilir.

- 1-Çocuk bakımı sorumluluğu yalnız kadına bırakılmamalı, bu sorumluluk aile bireylerince paylaşılmalıdır.
- 2-Toplumsal yapının, kariyer yapmayı erkek işi olarak gören anlayışı eğitim yoluyla değiştirilmelidir.
- 3-Yöneticiler, kariyer yapmak isteyen kadın ve erkek öğretmenlere adil davranmalıdırlar.
- 4-Yapılan kariyer sonucunda, bir önceki duruma göre maddi bir artış sağlanmalıdır.
- 5-Kariyer yapma işi, bir gelişim biçimi olarak yaşam boyu devam edeceği konusu öğretmenlere benimsetilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Aldemir, C., Budak, G. ve Ataoğlu, A. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Alkan, T. (1981). *Kadın-erkek eşitsizliği sorunu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Appelbaum, S. H., Audet L., Miller, J. C. (2003). Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24, (1), 43-51.
- Atay, A. N. (1998). *Kadın yöneticilerin kariyer boyutları ve etmenleri, 20. yüzyılın sonunda kadınlar ve gelecek*. (Ed: Oya Çitçi), Ankara: TODAİE Yayınları,
- Ayan, F.(2000). *Bayan öğretmenlerin yöneticilikleri ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2001). *Çifti kariyerli eşler ve çalışma yaşamındaki yeri*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2000). Öğretmenin kendini yetiştirme sorumluluğu. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, sayı: 251, Yıl 21, 5-8.
- Berktaş, F. (1996). *Tektanrılı dinler karşısında kadın*. İstanbul: Metis Kadın Araştırmaları, Metis Yayınları.
- Boydak, M. ve Akpınar, B. (2002). Okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, (2), 219- 234.
- Büyükbek, T., Karayılan, D. ve Çelik, A. (2002, Mayıs). *Kadın işgörenlerin sorunlarına ilişkin Gaziantep ve Kahramanmaraş tekstil işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde Sunulan Bildiri, Antalya, Türkiye.
- Çarıkcı, İ.H. (2001). *Banka çalışanlarının iş ve aile rollerinin çatışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çınkır, Ş. (2003). *Örgütlerde personel geliştirme. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğramacı, E. (1997). *Türkiye’de kadının dünü bugünü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eker, F.F. (1994). *Babaların çocuk bakımı ve ev işlerine katılım düzeyleri ve belirleyicileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkanlı, H.(2002). *Kadın ve kariyer: Bolu’da üst düzey kadın çalışanlar üzerin araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eyuboglu, D. (1999). *Kadın işgücünün değerlendirilmesinde yetersizlikler*. Ankara: Millî Prodüktivite Merkezi Yayınları, Yayın No: 637.
- Gill, S. and Davidson, M. J. (2001). Problems and pressures facing lone mothers in management and professional occupations – a pilot study. *Women in Management Review*, 16, (8), 383-399.
- Gönen, E.ve Hablemit, Ş. (2004). *Akademisyen kadınlar*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- İnan, A. (1982). *Tarih boyunca türk kadınının hak ve ödevleri*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaynak, T. (1997). *Kariyer planlama. İnsan kaynakları yönetimi*. Eskişehir: T.C.Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayını No:20.
- Köstek, H. (2007). *Resmî ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- K.S.S.G.M. (1999). *Cinsiyete dayalı ayrımcılık ve kadın çalışanlara karşı tutumlar.Türkiye de eğitim sektörü örneği*. Ankara: Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kurtsan, M. (2000). Dünyada ve Türkiye’de girişimci kadının konumu. İstanbul: Peryön Dergisi, Mayıs-Haziran, 90-105.
- Mavin, S. (2001). Women’s career in theory and practice: time for change? *Women In Management Review*, 16, (4), 183-192.
- MEB. (2008) *Millî Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2007-2008*. [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_org](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_org). ERİŞİM [5Kasım 2009]
- Mohan, Y. (2001). *Kadın yöneticilerin liderlik stilleri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkalp, E. (1991). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Rutherford, S. (2001). Organizational cultures, women managers and exlusion. *Women in Management Review*, 16, (8), 371-382.
- Sabuncuoğlu, Z. (1991). *Personel yönetimi*. İstanbul: Teknoğrafik Matbaacılık.
- Savcı, İ. (2000). Veri girişi işinde kadın çalışanlar: iş ve iş dışı deneyimleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 55, (4), 143-168.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemici, T., Abdullah, S. (2004). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Thomson, L. (1991). Family work. women’s sense of fairness. *Journal of Family Issues*, 12, ( 2 ), 181-187.
- Türker, F. (2007). *Örgüt kültürünün kadın çalışanların kariyer gelişimi üzerindeki etkisi (Trabzon ilinde kamu sektörü örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜSİAD. (2000). *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset*. No.Tüsüad-t/2000-12.

- Usluer, L.(2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varol, E. S. (2001). *Kariyer yönetimi, planlaması ve yeni gelişmeler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Wentling, Rose M. (2003). The career development and aspirations of women in middle management-revisited. *Women In Management Review*,18, ( 6), 311- 324.
- Wirth, L. (2004). *Breaking through the glass ceiling: women in management international*. Geneva: Labour Office.

